



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학 박사 학위논문

대학생 진로역량과 학생 및 대학 특성의 다층분석

A Multilevel Analysis of Student and Institutional Characteristics
on Career Competencies of Undergraduate Students

2017년 2월

서울대학교 대학원

농산업교육과

정 지 은

국 문 초 록

대학생 진로역량과 학생 및 대학 특성의 다층분석

교육학 박사 학위논문
서울대학교 대학원, 2017년
정 지 은

이 연구의 목적은 대학생 진로역량과 학생 및 대학 특성의 관계를 구명하는 데 있었다. 연구 목적을 달성하기 위해 첫째, 대학생 진로역량에 대한 학생 및 대학 수준의 변량을 구명하였고, 둘째, 대학생 진로역량에 대한 학생 및 대학 특성 변인의 효과를 구명하였다.

연구의 모집단은 국내 4년제 대학에 재적 중인 3학년 이상의 학생으로, 2016년 기준 4년제 대학교에 재적 중인 3학년 이상 대학생은 189개교 811,763명이었다. 모집단을 대표하기 위한 비례층화표집을 통해 수도권 10개 대학 320명, 비수도권 22개 대학 704명, 총 32개 대학의 1,024명의 학생을 표집하였다.

조사도구는 연구자가 개발한 진로역량 측정도구와 학생 특성 변인과 대학 특성 변인인 인구통계학적 특성, 자기효능감, 진로포부, 전공몰입, 학생참여, 진로교육경험, 인턴십경험, 지원적 대학환경 측정도구로 구성된 설문지를 활용하였으며, 예비조사와 본조사를 통해 전체 조사도구의 신뢰도와 타당도를 확인하였다.

자료 수집은 2016년 10월 20일부터 2016년 11월 10일까지 방문조사와 우편조사 및 온라인 조사를 통해 실시되었으며, 총 1,024부의 질문지가 배부되었고, 이 중 885부가 회수되었으며(회수율 86.4%), 불성실 응답 및 이상치 응답 등을 제외한 824명의

자료가 최종분석에 사용되었다(유효자료율 93.1%). 자료 분석은 SPSS 21.0 for Windows 프로그램을 이용하여 기술통계(빈도, 백분율, 평균, 표준편차)와 상관분석을 실시하였으며, HLM 6.06 for Windows 프로그램을 이용하여 2수준 위계적선형모형의 다층분석을 실시하였다.

이 연구 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 대학생 진로역량의 전체 변량 중 대학 간 차이로 설명되는 변량은 8.5%로 나타났으며, 학생 간 차이로 설명되는 변량은 91.5%로 나타났다. 둘째, 대학별 평균 대학생 진로역량 수준은 국공립대학보다 사립대학에서, 비수도권보다 수도권에 위치한 대학에서, 대학별 평균 대학진학 첫 세대 비율이 낮은 대학에서, 대학별 평균 진로포부 수준이 높은 대학에서, 대학별 평균 지원적 환경 인식 수준이 높은 대학에서, 대학별 평균 진로교육 참여수준이 높은 대학에서 높은 것으로 나타났다. 셋째, 대학생 진로역량 수준은 여학생보다 남학생이, 대학진학 첫 세대보다 대학진학 2세대가, 자기효능감 수준이 높은 학생, 진로포부 수준이 높은 학생, 전공몰입 수준이 높은 학생, 학생 참여(학문적참여, 사회적참여, 교수-학생 상호작용) 수준이 높은 학생, 인턴십 경험이 있는 학생이 높은 것으로 나타났다. 반면, 학생 개인의 진로교육 참여수준은 진로역량에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 넷째, 대학생 진로역량과 전공몰입의 관계에서 대학소재지와 대학별 평균 진로포부 수준은 상호작용 효과를 보이는 것으로 나타났으며, 대학생 진로역량과 교수-학생 상호작용의 관계에서 대학 소재지는 상호작용 효과를 보이는 것으로 나타났다.

이 연구 결과에 따른 결론을 요약하면 다음과 같다. 첫째, 대학생 진로역량은 학생 개인 수준 뿐 아니라 대학 수준에서도 유의미한 차이가 나타나, 대학생 진로역량 영향요인에 있어 개인 특성과 대학 특성을 함께 고려할 필요성을 시사한다. 둘째, 대학생 진로역량 수준에 개인 배경 특성, 심리 특성과 대학생활 특성, 진로 관련 경험이 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타나, 대학생 진로역량 개발이 다차원적으로 이루어지고 있음을 알 수 있다. 이는 대학차원의 진로지원이 생애진로 개념을 기반으로 개인 배경, 심리 특성과 대학생활을 함께 고려한 보다 전범위적 접근이 이루어져야함을 시사한다. 셋째, 대학생 진로역량에 있어 대학의 구조적 특성 뿐 아니라 대학진학 첫 세대 비율과 진로포부 수준 등의 사회문화적 특성, 지원적 대학환경과 진로교육 참여수준 등의 지원적 특성이 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타나, 대학은 다양한 지원 환경과 진로교육을 확대해나감과 동시에 대학의 구조적, 사회문화적 특성으로 인한 차별을 최소화하기 위

한 노력이 필요함을 시사한다. 넷째, 대학생 진로역량과 학생 특성 변인의 관계에서 대학 특성 변인의 조절 효과는 대학생 진로개발과 대학 진로지원에 있어 대학 특성이 개인 특성과 상호작용을 통하여 다양한 맥락으로 작동할 수 있다는 점을 설명한다.

이 연구 결과를 토대로 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 진로역량과 관련한 실증 연구가 지속적으로 축적될 필요가 있다. 둘째, 대학생 진로역량에 있어 대학의 과정적 변인의 영향력을 보다 미시적으로 분석할 필요가 있다. 셋째, 대학에서 이루어지고 있는 진로교육의 양적, 질적 수준 측정과 관련한 연구가 필요하다. 넷째, 대학생의 진로성공을 조력하기 위해서는 대학생활을 기반으로 한 진로역량 개발 전략이 필요하다. 다섯째, 대학생에게 보다 질 높은 일 경험을 제공하기 위한 대학뿐 아니라 지역사회, 국가 차원의 다양한 노력이 필요하다.

주요어: 진로역량, 대학생 진로, 대학 진로교육, 다층분석

학번: 2013-31011

목 차

국문초록

| | |
|----------------------------------|----|
| I. 서론 | 1 |
| 1. 연구의 필요성 | 1 |
| 2. 연구 목적 | 4 |
| 3. 연구 문제 | 4 |
| 4. 용어의 정의 | 5 |
| 5. 연구의 제한 | 8 |
| II. 이론적 배경 | 9 |
| 1. 대학생의 진로 | 9 |
| 2. 진로역량 | 23 |
| 3. 진로역량과 학생 및 대학 특성 변인의 관계 | 42 |
| III. 연구 방법 | 61 |
| 1. 연구 설계 | 61 |
| 2. 연구 대상 | 62 |
| 3. 조사 도구 | 64 |
| 4. 자료 수집 | 79 |
| 5. 자료 분석 | 80 |

| | |
|-------------------------------------|---------|
| IV. 연구 결과 | 85 |
| 1. 측정 변인의 기초통계 분석 | 85 |
| 2. 진로역량과 학생 및 대학 특성 변인의 관계 분석 | 87 |
| 3. 연구 결과에 대한 논의 | 97 |
| V. 요약, 결론 및 제언 | 111 |
| 1. 요약 | 111 |
| 2. 결론 | 112 |
| 3. 제언 | 114 |
| 참고문헌 | 117 |
| 부록 | 131 |
| Abstract | 151 |

표 목 차

| | |
|--|----|
| <표 II-1> 대학생 단계의 진로개발 표준(시안) | 10 |
| <표 II-2> 대학(higher education) 진로교육의 변화 | 18 |
| <표 II-3> 대학 진로개발지원 활동 | 20 |
| <표 II-4> 진로역량 개념 종합 | 25 |
| <표 II-5> 인텔리전트 진로 모델의 개념적 틀 | 28 |
| <표 II-6> 진로역량과 다른 구인과의 비교 | 30 |
| <표 II-7> 국·내외 청소년 진로역량의 구성 요인 및 세부내용 | 31 |
| <표 II-8> 진로역량에 대한 4가지 관점의 통합 | 33 |
| <표 II-9> 진로역량의 개념적 구인화 | 35 |
| <표 II-10> 진로역량 질문지구성 | 37 |
| <표 II-11> 한국대학생의 진로·직업 역량 | 38 |
| <표 II-12> 대학생 진로역량 검사의 하위요소 및 정의 | 39 |
| <표 II-13> 진로역량 측정도구 종합 | 41 |
| | |
| <표 III-1> 4년제 대학의 전공별 학생 수(2016년 기준) | 63 |
| <표 III-2> 4년제 대학의 학교 수(2016년 기준) | 64 |
| <표 III-3> 조사도구의 구성 | 65 |
| <표 III-4> 진로역량 조사도구의 신뢰도 분석: 예비조사 | 68 |
| <표 III-5> 진로역량 측정도구의 탐색적 요인분석 결과 | 69 |
| <표 III-6> 진로역량 측정도구의 확인적 요인분석 결과: 예비조사 | 71 |
| <표 III-7> 진로역량 측정도구의 하위요인 간 추정된 상관계수 | 72 |
| <표 III-8> 진로역량 측정도구의 신뢰도 분석: 본조사 | 73 |

| | |
|---|----|
| <표 III-9> 진로역량 측정도구의 확인적 요인분석 결과: 본조사 | 74 |
| <표 III-10> 자기효능감 측정도구의 신뢰도 분석 | 75 |
| <표 III-11> 진로포부 측정도구의 신뢰도 분석 | 76 |
| <표 III-12> 전공몰입 측정도구의 신뢰도 분석 | 76 |
| <표 III-13> 학생참여 측정도구의 신뢰도 분석 | 77 |
| <표 III-14> 지원적 대학환경 측정도구의 신뢰도 분석 | 79 |
| <표 III-15> 응답자 일반적 특성 | 80 |
| <표 III-16> 연구문제별 자료 분석 방법 | 81 |
| | |
| <표 IV-1> 진로역량의 기초 통계치 | 85 |
| <표 IV-2> 학생 특성 변인의 기초 통계치 | 86 |
| <표 IV-3> 대학 특성 변인의 기초 통계치 | 86 |
| <표 IV-4> 대학생의 진로역량과 학생 특성 변인 간 상관관계 분석 결과 | 87 |
| <표 IV-5> 진로역량과 독립변인의 다중공선성 진단 | 88 |
| <표 IV-6> 기초모형 분석 결과 | 89 |
| <표 IV-7> 연구모형1 분석 결과 | 90 |
| <표 IV-8> 연구모형2 분석 결과 | 91 |
| <표 IV-9> 연구모형3 분석 결과 | 94 |

그 립 목 차

| | |
|---|----|
| [그림 II-1] 대학생 학생참여 이론 | 12 |
| [그림 II-2] 대학생 사회화 개념 모델 | 14 |
| [그림 III-1] 연구 모형 | 62 |
| [그림 IV-1] 전공몰입과 대학 소재지의 상호작용 효과 | 95 |
| [그림 IV-2] 교수-학생 상호작용과 대학 소재지의 상호작용 효과 | 96 |
| [그림 IV-3] 전공몰입과 진로포부(대학별 평균)의 상호작용 효과 | 97 |

I. 서론

1. 연구의 필요성

사회 환경과 직업세계의 빠른 변화는 진로(career)를 바라보는 패러다임의 변화와 함께 진로지도(career guidance)의 변화도 함께 가져왔다. 이전의 진로지도는 실증주의와 행동주의에 기반을 두고, 개인의 특성과 직업을 연결하는 일치(matching)를 중심으로 접근하였다면, 2000년대에 들어 등장한 진로 구성주의(career construction theory)는 개인 스스로 자신의 진로 의미를 찾아가는 자기 설계(self-constructing)에 중점을 두고 있다(Guichard, 2005). 이러한 변화는 과거에 개인 특성과 직업생활이 높은 안정성(stability)을 바탕으로 이루어졌던 합리적 직업 선택을 조력하는 진로지도가 아닌, 다양한 진로 과업과 급격한 변화 상황에서 개인 스스로 대처할 수 있는 자원을 개발해 나가는 진로지도의 필요성을 야기하였다(Hirschi, 2012; Inkson, Arthur, 2001; Savickas, 2005).

개인의 진로장면(career sequences)에서 활용 가능한 자원은 진로역량으로 정의될 수 있는데(Arthur, Inkson, & Pringle, 1999), 이러한 진로역량은 성공적인 노동시장으로의 이행 및 개인의 진로성공(career success)을 예측하는 핵심 변인으로 다루어지고 있다(Akkermans, Brenninkmeijer, Huibers, & Blonk, 2013; DeFillipi & Arthur, 1994; Kuijpers, Schyns, & Scheerens, 2006; Park, 2011). 진로지도에서 역량을 강조하는 접근은 단편적 정보 획득과 일회성 진로결정을 목표로 하던 기존의 진로지도와 달리 행동과 가치와 태도의 변화, 그리고 생애 진로장면에서 저력으로 작동할 수 있게 하는 방향성을 내포하고 있기 때문이다(이지연, 2002; 임언, 2008). 진로역량은 진로 과업의 달성 여부에 초점을 두던 기존의 진로개발(career development) 구인들과 달리 계속적으로 축적되는 속성으로, 다양한 진로장면에서 지속적으로 작동하여 의미 있는 진로성공을 이룰 수 있게 한다. 이에 진로역량은 개인의 진로성공을 위한 핵심역량으로 인정받으며(DeFillipi & Arthur, 1994; Kuijpers, Schyns, & Scheerens, 2006), 진로역량 개발이 국가의 교육 및 고용 관련 정책의 목적과 지향점으로 제시되고 있다(Francis-Smythe, Haase, Thomas, & Steele, 2012; Kuijpers & Scheerens, 2006).

특히, 대학생에게 있어 진로역량을 개발하는 일은 성공적인 노동시장으로의 이행이라는 단기적 진로성공뿐 아니라, 장기적으로 개인에게 의미 있는 진로 만족을 이룰 수 있다는 점에서 개인과 국가 모두에게 의미하는 바가 크다. 대학생 시기는 자신의 삶의 목적과 방향성을 설정하고 이를 실현할 수 있도록 준비하는 단계이자(Dayton, 1981), 대학생 시기의 진로개발을 바탕으로 노동시장으로의 이행이라는 본격적인 전환이 이루어지는 단계로, 첫 이행은 개인 생애 진로장면에 직간접적으로 영향을 미치게 된다. 또한 대학생들은 진로성공 확률을 높이기 위하여 대학 진학을 선택하고 있는데(Niles & Harris-Bowlsbey, 2009), 대학 진학은 개인과 국가 모두에게 고비용을 요구한다는 점에서 대학 진학을 통하여 진로성공을 이루기 위한 자원을 획득하는 일은 무엇보다 중요한 과제라 볼 수 있다.

이와 같은 맥락에서 최근 대학은 대학생의 순조로운 노동시장 이행을 위한 보다 적극적인 역할을 요구받고 있다. 2015년 1월에 OECD가 발표한 「교육 정책 조망(Education Policy Outlook)」에 따르면, OECD 회원국들의 가장 큰 관심을 받고 있는 교육 정책은 ‘학생들의 미래를 준비하기 위한 정책’으로, 지속적인 경기침체로 인하여 가장 많은 타격을 받고 있는 청년층에게 효과적인 교육시스템을 제공하여 노동시장으로의 원활한 이행을 촉진하기 위한 노력은 전 세계적으로 이루어지고 있다.

국내에서도 대졸 청년층 실업의 장기화, 오랫동안 높은 실업률 문제는 대학교육이 개인의 진로에 있어 긍정적으로 기능하고 있는가에 대한 사회적 물음을 제시하며, 대학생의 성공적인 노동시장으로의 이행에 대한 대학의 역할과 책무성 확대, 대학에서 이루어지는 교육의 성과와 질에 대한 논의를 확장시켰다. 대학생의 노동시장으로의 이행과 관련한 기존의 선행 연구들(남기곤, 윤진호, 이시균, 2010; 채창균, 김태기, 2009; 황여정, 백병부, 2008)은 노동시장 이행에 영향을 미치는 요인들에 집중해오며, 개인 및 대학 특성과 노동시장 이행 준비가 실제 노동시장 이행 성과에 어떻게 기능하고 있는가에 주목하고 있다. 이러한 선행 연구들은 대학교육과 노동시장 이행의 연계성을 보다 구체적으로 탐색하여, 대학생의 노동시장 이행의 메커니즘을 밝히고 있으나, 노동시장 이행을 입직이라는 단기적이고 일회적인 사건으로 바라보며, 대학의 구조적 특성에 주목하는 한계점을 안고 있다.

대학교육의 성과와 질에 대한 논의는 대학생이 대학생활을 통하여 어떠한 자원을 획득해나가는지에 대한 과정적인 측면에 중점을 두고 있다. 대학의 학습과정과 관련한 연

구들(고장완, 김현진, 김명숙, 2011; 김안나, 이병식, 2003; 배상훈, 강민수, 홍지인, 2015)은 대학생활에서 겪는 공식적, 비공식적 교육과정을 모두 포함한 대학의 학습과정과 인간관계 경험에 주목하고 있다. 또한 학습과정에 영향을 미치는 대학 특성을 탐색함에 있어, 대학의 구조적 특성과 함께 대학의 교육환경과 지원환경 수준 등의 보다 다양한 측면과 개인 특성과 대학 특성의 상호작용에 관심을 보이고 있다(권도희, 2013; 이병식, 공희정, 김혜림, 2013; Astin & Antonio, 2012; Kuh, 2009). 이러한 논의는 대학생이 대학교육을 통하여 노동시장으로의 성공적인 첫 이행뿐 아니라 장기적으로 진로성공을 이루기 위해서는 진로역량을 개발해야하며, 대학교육과 노동시장 이행 연계에 있어 대학생활과 학습경험을 중심으로 한 과정적인 측면에 대한 접근이 필요하다는 점을 시사한다.

한편, 현재까지 진로역량과 관련한 연구들은 개인 특성에 초점을 맞춘 심리학적 접근이 주를 이루며 개인 특성과의 관련성에 집중하는 경향을 보였다. 그러나 개인의 진로에 있어 대학교육의 기능과 역할에 대한 물음에 답하기 위해서는 대학이라는 환경 특성을 탐색할 필요가 있다. Kuijpers, Meijers와 Gundy(2011)는 진로역량이 개인을 둘러싸고 있는 교육 환경에 영향을 받는다는 점을 밝히고 있으며, 대학 특성에 따라 대학생들이 대학에서 겪는 경험과 활동 및 이후 대학 교육성과도 다른 것으로 나타나고 있다(김재현, 2011; Choi & Rhee, 2014). 이와 함께 대학 특성이 개인 특성에 주는 간접적인 영향까지 고려한다면(Vermeulen & Schmidt, 2008), 대학 특성이 대학생의 진로역량에 미치는 영향은 크다고 볼 수 있으며, 이는 대학생의 진로역량에 있어 개인 특성뿐 아니라 대학 특성이 주는 영향이 함께 고려될 필요성을 제기한다. 이와 함께 개인 특성과 달리 대학 특성의 경우, 동일 대학의 학생들은 공통된 대학 특성을 공유하는 상호 의존성을 지닌다. 이는 다중회귀분석과 같은 전통적인 단층구조 모형으로 분석할 경우, 독립성 가정에 부합하지 않을 뿐만 아니라 대학 특성 효과가 차단되거나 혼재되는 결과를 가져 올 우려가 있다.

따라서 이 연구에서는 대학생의 지속가능한 진로성공을 위하여 진로역량을 개발 및 향상시킬 수 있는 학생 및 대학 특성의 관계를 다층모형 분석을 통하여 구명함으로써, 학생 개인의 진로개발 및 대학교육의 정책과 실천적 방향성에 대하여 유용한 시사점을 제공하고자 한다.

2. 연구 목적

이 연구 목적은 우리나라 대학생 진로역량과 학생 및 대학 특성의 관계를 구명하는데 있다. 이와 같은 연구 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 세부적인 연구 목표를 설정하였다.

첫째, 대학생 진로역량에 대한 학생 및 대학 수준의 변량을 구명한다.

둘째, 대학생 진로역량에 대한 학생 및 대학 특성 변인의 효과를 구명한다.

3. 연구 문제

첫 번째 연구 목적인 대학생 진로역량에 대한 학생 및 대학 수준의 변량을 구명하기 위하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

연구 문제 1. 대학생 진로역량은 학생 개인 및 대학 기관에 따라 차이가 있는가?

1.1 대학생 진로역량의 총 변량 중 학생 수준 및 대학 수준이 설명하는 변량의 비율은 어떠한가?

1.2 대학생 진로역량의 평균 수준은 대학에 따라 차이가 있는가?

두 번째 연구 목적인 대학생 진로역량과 학생 및 대학 특성 변인의 효과를 구명하기 위하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

연구 문제 2. 대학생 진로역량에 대한 대학 특성 변인의 효과는 어떠한가?

2.1 대학 특성 변인은 대학생 진로역량에 유의미한 영향을 미치는가?

2.2 대학생 진로역량에 대한 대학 특성 변인의 설명량은 어떠한가?

연구문제 3. 대학생 진로역량에 대한 학생 특성 변인의 효과는 어떠한가?

3.1 학생 특성 변인은 대학생 진로역량에 유의미한 영향을 미치는가?

3.2 대학생 진로역량에 대한 학생 특성 변인의 설명량은 어떠한가?

연구문제 4. 대학생 진로역량과 학생 특성 변인 관계에서 대학 특성 변인의 상호작용 효과는 어떠한가?

4.1 대학 특성 변인은 대학생 진로역량과 학생 특성 변인 관계에 유의한 상호작용 효과를 보이는가?

4. 용어의 정의

가. 진로역량

이 연구에서 career는 일을 중심으로 한 경험의 계속된 과정으로, 생애 통합적 관점에서 접근하여 진로(進路)와 경력(經歷)을 구분하지 않았으나, 우리나라에서 입직 이전의 대학생에게 진로라는 용어가 통상적으로 사용된다는 점에 근거하여(이지연, 2002), career를 진로라고 번안하였다. 진로역량(career competencies)이란 일(work)을 중심으로 한 경험의 계속된 과정에서 개인에게 의미 있는 진로성공을 이루기 위하여 필요한 핵심적인 지식, 기술, 태도로 구성된 총체적 능력으로, 이 연구에서 진로역량은 인텔리전트 진로 모델을 기반으로 성찰 역량과 커뮤니케이션 역량, 행동 역량 3가지의 하위 영역과 진로성찰, 자기성찰, 자기표현, 네트워킹, 진로탐색, 진로관리의 6가지의 하위 요인으로 구성되며, 연구자가 개발한 진로역량 도구에 대학생이 응답한 점수를 의미한다. 국내 선행연구에서 동일한 의미의 career competencies를 경력 역량으로 제시한 경우에 대해 이 연구에서는 진로역량으로 명기하였음을 밝힌다.

나. 대학진학 첫 세대

대학진학 첫 세대(first-generation college student)란 부모 중 어느 한 명도 대학 교육을 받지 못한 학생으로(김은경, 2010), 부모 중 한 명 이상이 대학을 졸업한 학생은 대학진학 2세대(second-generation college students)로 정의된다(Pike & Kuh, 2005). 이 연구에서는 부모님의 대학 졸업을 기준으로 대학진학 첫 세대와 대학진학 2세대로 구분하였다.

다. 자기효능감

자기효능감(self-efficacy)이란 행동을 성공적으로 수행해낼 수 있다는 개인의 능력에 대한 주관적이고 인지적인 판단과 신념을 의미한다(Bandura, 1997). 이 연구에서는 삶의 여러 영역에서 다양한 성공과 실패의 경험을 통해 새로운 상황의 일반화된 기대로 정의되는 일반적(general) 자기효능감으로 측정하며, Chen, Gully와 Eden(2001)의 단축형 자기효능감 조사도구에 응답한 점수의 총점을 의미한다.

라. 진로포부

진로포부(career aspiration)란 개인과 환경의 상호작용을 토대로 나타나는 개인의 진로 관련 목표와 실현 가능성 대한 기대를 포함하는 신념으로(Rothwell, Herbert, & Rothwell, 2008), 이 연구에서 Rothwell과 그의 동료들이 개발한 진로 포부 조사도구에 응답한 점수의 총점을 의미한다.

마. 전공몰입

전공몰입(major commitment)이란 대학 재학 중 자신의 전공에 대한 심리적 애착으로(장재윤, 신희천, 이지영, 2007), 자신이 속한 학과와 그 학과에서 진행되어 있는 과정에 대해 몰입되어 있는 정도로 정의한다. 이 연구의 장재윤 외(2007)의 전공몰입 조사도구로 측정한 수준이 높을수록 전공몰입이 높은 것을 의미한다.

바. 학생참여

학생참여(student engagement)란 대학생이 대학에서 제공하는 다양한 교육활동에 대한 학생 개인의 노력과 투자의 질로(Kuh, Kinzie, Buckley, Brudge, & Hayek, 2006), 학생이 대학의 학업적, 사회적 시스템에 적극적으로 참여하는 것을 의미한다. 이 연구에서의 학생참여는 Astin(1999)의 구분에 따라 학문적참여와 사회적참여, 교수-학생 상호작용으로 구성한다. 학문적참여는 정규 교육과정인 수업, 혹은 수업 내 경험의 확장에서 이루어지는 참여를 의미하며, 배상훈, 강민수, 홍지인(2015)의 학습참여 진단도구 중 능동적·협동적 학습과 반성적·통합적 학습 문항에 응답한 점수를 의미한다. 사회적참여는 동료와의 교류, 행사 및 프로그램 참여 등의 비교육과정의 참여를 의미하며, 정승원(2013)의 대학생 학교참여 도구 중 비학업참여에 응답한 점수를 의미한다. 교수-학생 상호작용은 대학생활동안 경험하는 교수와의 학문적·사회적 상호작용 경험을 의미하며, 김재현(2011)의 교수-학생 상호작용에 응답한 점수를 의미한다.

사. 진로교육 참여수준

대학 입학 후 소속 대학에서 학생의 진로개발을 목적으로 대학 차원에서 제공되는 다양한 진로 서비스에 참여한 수준으로, 이 연구에서는 정규 교육과정으로 편성된 진로 관련 교과목과 진로 상담, 진로 프로그램의 참여 여부의 합을 의미한다.

아. 지원적 대학환경

지원적 대학환경(supportive campus environment)은 교과 및 비교과 교육과정을 통해 학생참여를 지원하는 대학 환경에 대한 학생 인식으로(배상훈, 강민수, 홍지인, 2015), 이 연구에서의 지원적 대학환경은 학생의 역량 발달 및 학업 성과를 위하여 대학차원에서 제공하는 인지적, 사회적, 물리적 차원의 다양한 지원과 개입으로 정의하며, 유현숙 외(2015)의 지원적 대학환경 도구에 학생이 응답한 점수의 각 대학별 평균값을 의미한다.

5. 연구의 제한

이 연구에서 대학생은 국내 4년제 대학에 재적 중이며 4학기 이상을 이수한 학생으로, 대학 졸업 후의 노동시장 진입 시 진출 방향이 특화된 전공 분야인 의약계열 및 교육계열, 예체능계열을 제외한 인문계열, 사회계열, 자연계열, 공학계열 관련 전공자를 유의표집하여 표본을 선정하였다. 따라서 연구 결과를 우리나라 모든 대학생 전체에 일반화시키는 데에는 제한이 있을 수 있다.

II. 이론적 배경

1. 대학생의 진로

가. 대학생의 진로 과업

진로 이론에 의하면, 대학생은 직업세계에 대한 탐색을 통해 자신의 진로를 구체화하고 실현하기 위한 계획 수립 및 준비행동에 이르기까지 넓은 범위의 진로 과업을 안고 있다(정철영, 2011). 대학생은 대학 안에서 학생의 신분으로 자신에게 필요한 교육과 훈련을 통해 자신의 진로를 개발하며, 학교에서 노동시장으로의 이행을 준비해 나간다. 대학생의 노동시장 이행은 개인의 생애 첫 이행이라는 점에서 그 의미가 크다. 개인 생애 첫 이행 과정이 성공적이지 못할 경우, 개인의 진로 및 생애 전반에 직·간접적으로 부정적인 영향으로 미칠 가능성이 높아(Skorikov, 2007), 대학생 시기의 진로 과업은 전 생애 진로 과업 중 가장 중요한 과업으로 평가 받고 있다(Feldman & Ng, 2007).

우리나라는 중·고등학교 시절, 입시위주의 교육이 중점적으로 이루어져 진로 이론에서 제시하는 자아개념 및 건강한 직업의식 형성, 진로 탐색 및 진로 설계 능력 배양 등의 대학 입학 이전 시기의 진로 과업을 체계적으로 달성하지 못하는 특성을 보인다. 이에 청소년기의 진로 과업들은 대학 입학을 시작으로, 대학 안에서 이루어지는 다양한 역할과 경험을 통해 이루어지기 시작한다. 대학생의 신분으로 자신의 진로개발 기반을 마련하고, 실천적 행동을 통한 집중적인 진로 과업을 이루게 된다.

대학생이 이루어야하는 진로 과업에 대하여 아직 명확한 합의가 이루어지지 않았지만, 국내 대학생의 진로개발 표준(최동선, 윤형한, 2007)에 따르면, 자신의 이해, 교육 및 직업세계의 이해와 탐색, 진로 계획 및 관리의 3가지 대영역의 목표를 제시하고 있다(<표 II-1 참조>). 대학생의 진로개발 표준은 중·고등학교의 진로개발 표준과 다르게 학교에서 노동시장으로의 이행에 요구되는 이행 학습(transition learning)을 주요하게 다룬다는 특성을 보이고 있는데, ‘학업적 성취 및 수행능력의 향상’이라는 영역이 추가되어, 대학생 개개인의 학업성취 수준을 관리할 필요성을 제기하고 있다. 이는 대학생 진로개발은 학교에서 노동시장으로의 이행(school-to-work transition)이라는 핵심적이고 실천적인 과업을 직면한다는 점에서, 개인이 이루고자 하는 진로에서 필요한

요건과 능력을 갖추는 것이 필수적임을 의미한다.

<표 II-1> 대학생 단계의 진로개발 표준(시안)

| 구분 | | 목표 |
|-------------------|---------------------|--|
| 자신의 이해 | 자기이해 및 긍정적인 자아개념 형성 | <ul style="list-style-type: none"> • 자신의 모습을 총체적으로 이해한다. • 자신의 모습을 긍정적으로 수용한다. |
| | 다른 사람과의 긍정적인 상호작용 | <ul style="list-style-type: none"> • 생활에서 다른 사람과 상호작용의 중요성을 인식한다. • 다양한 상황에 적용할 수 있는 긍정적인 대인관계 능력을 개발한다. |
| 교육 및 직업세계의 이해와 탐색 | 일과 직업의 이해 | <ul style="list-style-type: none"> • 사회·경제적인 환경변화가 개인의 삶과 직업에 끼치는 영향을 이해하고 자신의 진로개발에 통합한다. |
| | 긍정적인 직업가치와 태도 형성 | <ul style="list-style-type: none"> • 긍정적인 조직문화의 형성과 생산적 사회구성원으로서 요구되는 태도와 습관을 기른다. |
| | 진로정보의 탐색·해석·평가·활용 | <ul style="list-style-type: none"> • 자신의 진로준비에 필요한 정보를 탐색·수집한다. • 자신의 진로준비에 필요한 정보를 활용·평가한다. |
| | 학업적 성취 및 수행능력의 향상 | <ul style="list-style-type: none"> • 개인의 목적과 진로목표를 달성하는데 요구되는 학업적인 성취와 수행능력을 향상시킨다. |
| | 평생학습의 중요성 인식 및 참여 | <ul style="list-style-type: none"> • 평생학습의 중요성을 이해하고 다양한 학습의 장에 적극적으로 참여한다. |
| 진로 계획 및 관리 | 진로의사결정 | <ul style="list-style-type: none"> • 자기 주도적으로 진로를 결정한다. |
| | 진로계획 및 설계 | <ul style="list-style-type: none"> • 진로계획을 수립하여 실천한다. • 진로계획의 실천 과정과 결과를 지속적으로 평가한다. |
| | 효과적인 구직·직업유지·전환 | <ul style="list-style-type: none"> • 취업 및 창업 등을 위한 고용 능력을 개발한다. |

자료: 최동선, 윤형한. (2007). 생애단계별 진로개발 표준-전문대학 및 대학교를 중심으로. 서울: 한국직업능력개발원.

학습역량은 지식기반사회에서 진로개발을 위한 주요 역량 중 하나로, 자신이 계획한 진로목표를 실현하고 전문성을 개발하기 위해 필수적으로 요구되는 핵심 자질이다. 실제 개인의 학습역량은 진로개발에 높은 영향력을 미치는 것으로 나타나고 있는데(정지은, 정철영, 2013), 학습을 기반으로 한 진로 개발 방식은 노동시장으로 진입하는 단일 사건의 성공뿐 아니라 지속적인 진로 만족과 궁극적으로 진로성공을 이룰 수 있는 장기적 관점의 진로개발 전략이라 볼 수 있다. 이는 기존의 직업으로 한정되어 있던 진로의 범위가 일과 가정, 지역사회, 여가로 확장되어 삶과 관련한 전반적인 영역을 모두 통합해가고 있는 전 생애 관점의 진로개발과 맥락을 같이 한다. 전 생애 관점의 진로개발은

시간이 지남에 따라 변화되는 발달의 관점을 넘어, 변화를 주도하거나 능동적으로 대처해 나가는 개발의 관점을 적용하고 있으며, 진로를 바라보는 개발 관점은 개인 스스로 자신의 진로에 대한 책임성과 주도성이 필수임을 강조한다(Cappellen & Janssens, 2008). 이러한 개인 주도적 진로개발은 진로교육에도 반영되어, OECD(2004)는 학생들이 언제 어디서나 자신의 진로를 개척해나갈 수 있는 자기주도적 생애 진로개발 역량(life-long career development competency) 개발을 국가 진로교육의 최우선 목표로 제시하였다.

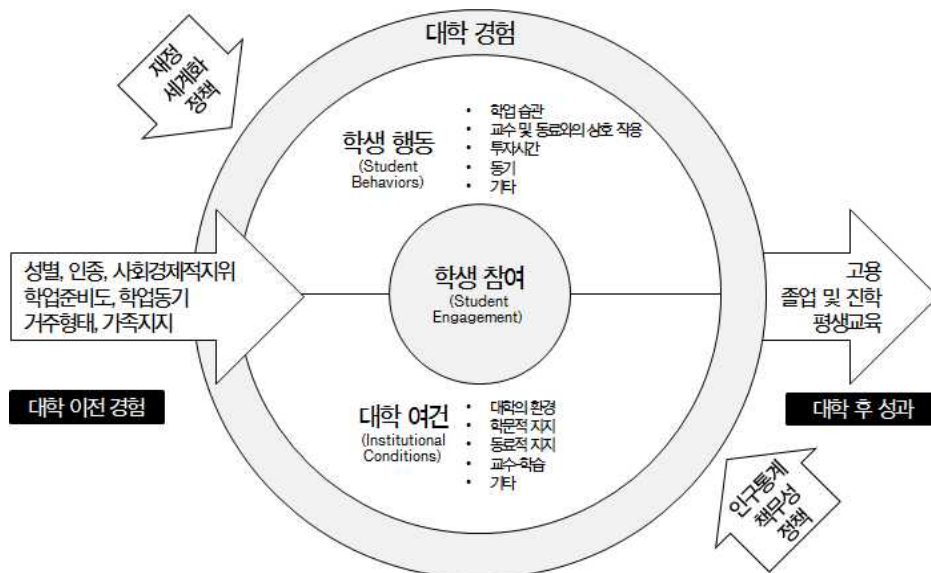
이와 같이 전 생애 관점의 개인 주도적 진로개발 흐름에서 학습역량의 중요성은 확대되고 있으나, 그 동안 대학에서의 학습은 개인의 자율적인 선택과 대학 기관의 자율성을 근거로 학생과 대학의 개별적인 문제로 인식하여 대학 현장에서 학습과 진로를 함께 다루는 개입은 찾아보기 어렵다. 그러나 대학에서 이루어지는 학습은 개인의 학습역량을 개발할 수 있는 마지막 점검과 준비의 시기이자(배영주, 2011), 개인의 전문성을 향상시킬 수 있는 핵심적인 진로개발이라 볼 수 있다. 이런 맥락에서 대학생의 학습역량을 강화하기 위한 노력이 전 세계적으로 이루어지고 있으며, 진로와 학습의 관련성을 기반으로 한 연구도 지속되고 있다(Lent & Brown, 1996). 끊임없이 변화하는 환경 속에 대응해나가며, 자신의 진로를 개발하기 위해서는 진로에 대한 책임성과 주도성과 함께 전문성 개발을 위한 학습 기반의 진로역량 개발이 매우 중요하다고 볼 수 있다.

나. 대학생의 진로개발

대학생의 진로개발은 다양한 형태로 나타날 수 있으며, 이를 바라보는 관점 역시 다양하다. 이 연구에서는 대학생 진로개발을 바라보는 관점을 대학에서 이루어지는 경험에 중점을 두고 있는 접근과 노동시장 이행을 위한 행동에 중점을 두고 있는 접근으로 구분하고자 한다. 두 접근 방식이 상반되는 접근은 아니나, 전자는 개인배경과 대학생활 내 개인 참여 등의 다양한 영향 요인에 중점을 두는 반면, 후자는 개인의 진로와 노동시장과의 연계에 중점을 두고 있다고 볼 수 있다.

먼저, 대학에서 이루어지는 경험에 중점을 두고 있는 접근은 Kuh와 그의 동료들(2006)의 대학생 학생참여 이론, Astin(1984)의 I-E-O 모형, Weidman(1989)의 대학생 사회화 모형을 통해 살펴 볼 수 있다.

첫째, Kuh와 그의 동료들(2006)이 제시한 대학생 학생참여 이론은 대학 학습 성과에 대한 영향 요인의 개념적 모형을 제시하고 있는데, 대학생 학습과정에서 참여(engagement)를 주요 변인으로 설정하고, 참여의 유형, 수준 등의 특성과 교육성과의 관계를 밝히는데 집중하고 있다. Kuh에 따르면, 대학교육 성과에 영향을 미치는 요인은 크게 대학 입학 이전 경험과 대학 경험, 대학 후 성과로 구분될 수 있다. 대학 입학 이전의 경험은 개인의 성별, 인종, 사회경제적 지위, 학업준비도, 학업동기, 거주형태, 가족 지지 등이 해당된다. 대학 경험은 학생 행동과 대학 여건으로 구분되며, 학생 행동에는 학업습관, 교수 및 동료와의 상호 작용, 투자시간, 동기 등이 속하며, 대학 여건에는 대학의 환경, 학문적 지지, 동료로부터의 지지, 교수-학습 등이 속한다. 이들은 학생참여에 직접적인 영향을 미칠 뿐 아니라, 상호작용을 통해 고용, 졸업 및 진학, 평생교육 등의 다양한 대학교육 성과로 나타나게 되는 것을 설명한다.



[그림 II-1] 대학생 학생참여 이론(Kuh et al., 2006)

자료: Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). What matters to student success. p. 8

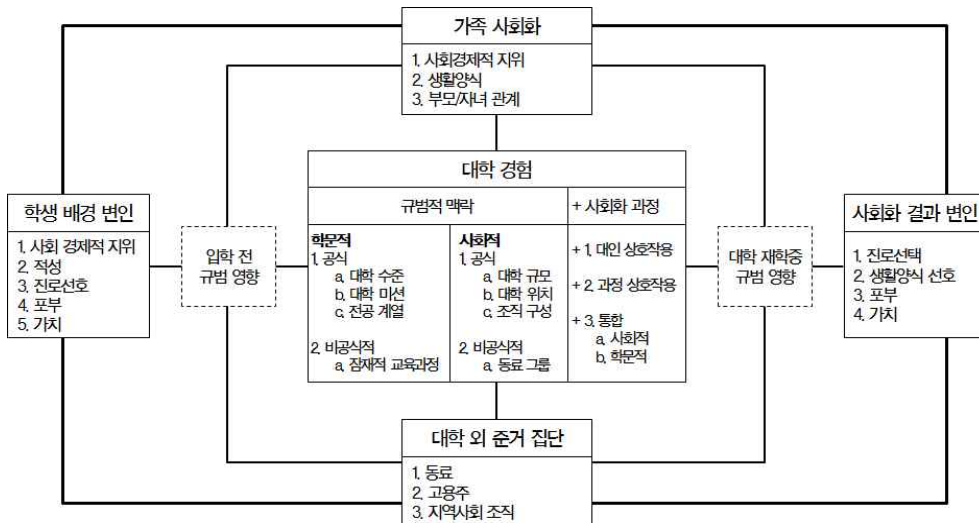
이러한 대학생 학습참여 이론은 기존에 학생참여를 학생 노력의 질, 또는 대학생활 동안 학생이 물리적, 심리적으로 투자하는 에너지의 총량으로, 개인차원으로 한정하여

보던 관점과 달리, 개인을 둘러싼 환경적 내용을 함께 고려했다는 점과 대학이 학생에게 제공하는 인적, 물적 자원 등의 대학 특성을 함께 고려했다는 점에서 큰 의의를 가진다. 이러한 논의는 진로역량 개발을 대학교육 성과 중 하나로 본다면, 진로역량 개발에 있어 개인 차원 요인뿐 아니라 대학 차원 요인을 함께 고려해야함을 의미하며, 특히 학생참여가 주요한 영향요인으로 작용할 수 있음을 뜻한다. 실제 Pascarella와 Terenzini(2005)는 미국의 대학 효과와 관련한 수 년간의 선행연구를 통하여 대학 효과는 대학에서 이루어지는 학문적 과정, 사회적 과정, 교과 외 과정 등에 대한 학생 개인의 노력과 몰입, 참여를 통해 결정된다고 보고하였다.

둘째, Astin(1984)의 I-E-O 모형은 대학의 질적 우수성을 평판도 측면, 자원 측면, 성과 측면, 내용 측면의 4가지 관점으로 바라볼 수 있는 프레임을 제시하고, 각 측면의 우수성이 궁극적으로 대학 질을 결정한다고 보았다. 따라서 대학교육 질을 향상하기 위해서는 I-E-O 프레임을 정확한 관점에서 설정하는 것이 중요하다고 본다. I-E-O 프레임은 학생 개인 특성이 투입(input)되어 대학생활이라는 환경(environment)을 통해 일어나는 학생 발달과 관련한 성과(output)를 설명하며, 투입 요소로는 개인 배경 특성인 성별, 나이, 인종, 사회경제적 지위(social economic status: SES)와 대학 입학 전까지의 선수학습과 학업능력 등이 해당된다. 환경 요소로는 교수의 자질, 교수-학생 상호작용, 강의형식, 학생의 수업 관련 활동, 수업참여, 교수의 피드백과 평가 등이 해당한다. 이상의 환경 요소들은 교과 활동으로 구분되고, 비교과 활동으로는 교우관계, 봉사활동 및 여가활동의 기회, 기숙사 시설 및 문화, 진로개발활동, 국제활동경험 등 대학생 활에서 학생이 접할 수 있는 교과 외 모든 활동들을 포함한다. Astin의 I-E-O 모형은 학생 개인 특성인 투입요소와 대학 환경 요소를 통한 진로역량 개발을 바라볼 수 있는 프레임을 제시하며, 대학 내 진로개발활동과 관련한 교과활동과 비교과 활동의 환경적 요소가 대학생 진로역량 개발에 영향을 미칠 수 있다는 점을 시사한다.

셋째, Weidman(1989)의 대학생 사회화 모형(model of undergraduate socialization)은 체제론적 접근을 활용하여 대학의 사회화 과정을 통합적으로 제시한 모형이다. 대학에서의 사회화란, 대학생이 대학 경험을 통하여 조직 가치와 규범을 내면화하고 이로 인한 심리적·행태적 변화가 이루어지는 연속적인 과정을 의미한다. 학생들은 대학 환경 내 교수, 학우 등과의 상호작용을 통하여 다양한 규범들을 경험하며, 입학할 당시에 안고 있던 가치, 열망, 포부 등을 경험한 규범들에 비추어 변경하거나 유지

하게 된다. 대학생 사회화 모형은 크게 학생 배경 변인, 사회화 과정, 그리고 결과 변인으로 구분할 수 있는데, 배경 변인은 학생의 사회 경제적 지위, 적성(aptitude), 진로선호, 포부(aspiration), 가치 등을 포함하며, 사회화 과정은 대학에서의 경험과 대학 밖에서의 경험으로 구분된다. 대학에서의 경험은 규범적 맥락과 사회화과정의 두 부분으로 이루어지며, 규범적 맥락은 학문적 측면과 사회적 측면으로, 공식적(formal), 비공식적(informal)인 성향을 동시에 가진다. 즉, 대학생은 학문적 영역과 사회적 영역에서의 공식적, 비공식적 상호작용과 참여활동을 통해 조직의 규범을 내면화하는 과정을 겪으며 대학생의 사회화가 이루어진다. 결과 변인은 이러한 대학 사회화 과정을 통해 이루어지는 변화로 학생들의 진로선택과 생활양식의 선호, 포부, 가치 등으로 나타나게 된다.



[그림 II-2] 대학생 사회화 개념 모델(Weidman, 1989)

자료: Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. p.299.

이와 같이 대학생 사회화 모형은 대학생이 대학교육을 통하여 학문적 성장뿐 아니라 다양한 경험과 상호작용하며, 대학이라는 조직이 지니고 있는 요소들을 통하여 심리적, 사회적 성장 및 변화가 함께 이루어지고 있음을 설명한다. 더불어 개인이 대학에 입학한 동기와 진로포부 등은 대학에서의 경험과 대학 밖에서의 경험에 대한 참여도에 차이를 가져올 수 있으며, 이는 결과적으로 대학교육을 통한 진로 선택, 진로 포부 등 개인의 진로에 영향을 미칠 수 있음을 시사한다.

한편, 노동시장 이행을 위한 행동에 중점을 두는 접근은 학교-노동시장 이행의 대표적인 이론인 인적자본론과 신호이론을 통해 대학생의 진로개발을 설명한다.

첫째, 인적자본론은 교육과 훈련으로 쌓은 지식, 기술, 창의력이 기계의 생산력과 같이 인간의 몸에 갖추어진 생산력으로 기능한다는 이론으로(Becker, 1964), 교육을 통한 지식, 기술 등의 인적자본이 개인에게 축적되고, 그러한 인적자본이 많이 축적될수록 개인의 생산성이 높아지고 소득이 증가한다는 것을 설명한다. 지식과 정보화 시대로 패러다임이 전환하면서 노동시장에서는 전문지식과 기술을 갖춘 전문노동력을 요구하게 되었다. 이러한 전문노동력은 고등교육을 통해 공급받을 수 있을 것으로 기대받음에 따라(Wyn & Dwyer, 2000), 고등교육을 통하여 전문 지식 및 기술을 갖추는 것이 개인의 임금을 높이는 전략이 되었고, 고등교육이 급속하게 팽창하는 계기를 가져왔다. 즉, 인적자본론은 노동공급의 주체인 학생 입장에서 대학교육이 지속적으로 늘어 가는가에 대한 이유를 설명한다.

둘째, 신호이론은 노동시장에서는 개인의 생산성에 대한 정보가 부족하기 때문에 대학서열이나 인종, 성별 등의 여러 신호를 바탕으로 개인을 선별한다는 이론으로(Berg, 1970), 개인은 대학이라는 졸업장을 취득하여 자신이 유능한 사람이라는 신호를 보내고자 하며, 따라서 교육투자는 노동시장에서 신호기제에 대한 투자가 된다. 고용주는 교육수준을 증명할 수 있는 학위를 신호기제로 삼아 고용을 하는데, 이는 고학력자가 생산성이 높다는 의미가 아니라 교육을 잘 이수한 사람이라면 권위에 대한 순종적인 태도, 책임감, 성취동기 등이 있다고 판단하며 직무수행을 잘 완수할 것이라는 믿음을 갖게 된다는 것을 의미한다(Weiss, 1995). 그러나 대학 졸업자의 과잉 공급은 노동수요자인 기업으로 하여금 대학 학력의 신호기제를 무력화하였으며 대학 학위 이상의 신호를 요구하게 되었다. 국내에서는 대학 학위 외 대학서열이 대표적인 신호 기제로, 수능 입학성적(이규용, 김용현, 2003), 대학평가순위(성지미, 안주엽, 2012), 수도권/비수도권과 국공립대/사립대(채구묵, 2007) 등이 첫 일자리 질에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이와 함께 학생들은 자신을 나타낼 수 있는 대학 졸업장 외 또 다른 신호를 구입하기 위하여 스펙을 쌓는 행태를 보이고 있다(이대웅 외, 2015).

이상의 대학생의 진로개발은 개인과 환경의 다양한 요인과 학생참여와 노동시장 이행 준비를 통하여 이루어짐을 알 수 있다. 대학생은 대학에 재학하는 동안 대학 내 교과활동과 비교과활동, 대학 안 밖의 다양한 경험을 토대로 학문적, 사회적, 심리적 발달을

이루고, 이를 기반으로 일의 세계로 진입하기 위한 준비를 시작한다. 노동시장 이행 준비는 자신의 인적자본을 쌓아 생산력을 확대하는 것뿐 아니라, 노동시장에서의 신호기제로 활용하기 위하여 개별적으로 다양한 이행 준비 행동을 보이고 있다.

다. 대학의 진로개발지원

1) 대학 진로교육

진로교육(career education)은 1970년대 이후 등장한 용어로, 이전의 직업지도(vocational guidance) 개념을 포괄하는 보다 넓은 의미에서 개인의 특성과 일의 세계를 교육적으로 잇는 매우 광범위하고 종합적인 의미를 가진다(장원섭, 2007). 법률적으로 정의된 진로교육 개념은 ‘국가 및 지방자치단체 등이 학생에게 자신의 소질과 적성을 바탕으로 직업 세계를 이해하고 자신의 진로를 탐색·설계할 수 있도록 학교와 지역사회의 협력을 통하여 진로수업, 진로심리검사, 진로상담, 진로정보 제공, 진로체험, 취업지원 등을 제공하는 활동’으로(진로교육법 제 2조), 학생들이 행복한 개인으로, 생산적인 사회 구성원으로 성장하는데 있어 학교교육의 적극적인 공헌을 뜻한다.

그 동안 고등교육 단계에서의 진로교육은 고등교육기관의 자율성과 고등교육의 참여가 개인의 선택에 인한 것으로 바라보았기에(Watts, 1997), 국가 차원의 직접적인 개입에 신중하였다. 그러나 OECD가 고등교육 단계에서 진로교육 강화를 통하여 학습 및 학업 이수율과 노동시장의 효율성을 제고하고, 인적자본을 축적하는 등의 사회적 요구를 충족시켜야 한다는 입장을 취하면서, 고등교육 단계에서 진로교육의 국가 차원의 개입 필요성이 정당화되었다(OECD, 2004). 우리나라에서는 1997년 IMF 외환위기 이후 전 세대에 걸친 고용불안과 신규 대졸자의 취업난으로 대학의 진로지원에 대한 관심과 요구가 급증하게 되었다(진미석, 손유미, 주희정, 2011). 특히 입시위주의 교육으로 인하여 초·중·고 단계에서의 진로역량 개발이 소홀하여 그 기능이 고등교육 단계로 넘어오음에 따라 고등교육 단계의 진로교육 필요성이 보다 확대되고 있다.

한편, 정철영(1998)은 대학 진로교육의 주요한 특성으로 포괄성, 계획성, 체계성, 전문성 4가지를 제시하였다. 이는 대학의 효과적인 진로교육을 위해서는 다양한 계층을 대상으로, 다양한 서비스를, 이론적 체계와 실증 연구를 기반으로, 전문 인력을 통하여,

기관의 특성에 적합한 서비스가 계획적으로 제공되어야 함을 의미한다. Herr와 Cramer(1996)는 기관 차원에서의 참여(institutional commitment), 교수진의 참여, 학생들의 진로지도 요구에 대한 즉각적 반응, 포괄적이고 다양한 진로서비스 제공 등을 대학 진로서비스의 조건으로 제시하였다.

대학 진로교육의 성과는 자신의 진로의 주체가 되는 대학생이 1차 수혜자이나, 지식의 생산 및 활용 주체인 인적자원을 수용하는 기업이 2차 수혜자이며, 궁극적으로 국가가 최종 수혜자라 볼 수 있다(이지연, 2001). 따라서 대학에서는 학생들의 진로성공을 위하여 요구되는 진로역량 개발을 위한 다양한 서비스를 제공하기 위한 노력이 필요하다.

2) 대학 진로교육의 변화

고등교육에서의 진로교육은 1900년대를 시작으로 사회 경제적 변화와 기술 진보, 세대 간의 동향, 문화적 규범 등에 따라 그 패러다임이 변화해왔다(Dey & Cruzvergara, 2014). 1900년대 초 직업소개소(vocational bureaus)의 형태에서는 직업을 소개해주는 역할로 학생의 구직활동에 집중되어 있었다면, 1970년대에 들어오면서 평생교육의 확산과 함께 구직활동 지원뿐 아니라 관련 정보 제공, 학생의 진로역량 개발 및 진로설계 능력 향상 등 보다 구조적이고 다양한 형태의 진로지도 체제를 구축하기 시작하였다(Herr, Rayman & Garis, 1993). 1990년대에 들어서는 대학이 보다 포괄적이고 다양한 진로교육을 구현하기 위하여 기관 차원의 참여, 교수진 참여, 포괄적이고 다양한 진로정보 및 서비스 제공, 학생들의 진로 관련 요구에 대한 즉각적인 대응 등이 요구되었다(Herr & Cramer, 1996). 2010년대에는 경기침체, 적은 일자리 등의 경제적인 문제와 함께 고등교육의 가치와 사회적 기대 등의 대학 책무성이 대두되면서 대학에서의 진로교육은 학생들의 성공적인 노동시장 이행을 위한 역량을 함양하는데 보다 중점이 맞추어지고 있음을 확인할 수 있다.

특히, 2010년 이후의 고등교육 단계의 진로교육은 진로 및 전문성 개발(career and professional development)의 관점에서 다루어지고 있으며, 학생과 고용주뿐 아니라 동문, 부모, 교수, 행정가, 정부 차원 모두와의 커뮤니티를 기반으로 지역사회와 공동체 연계에 중점을 두고 있다는 점에서 관계 중심적인 접근이 주요하게 고려되고 있다.

<표 II-2> 대학(higher education) 진로교육의 변화

| 년도 | 1940-1970 | 1970-1990 | 1990-2010 | 2010-2030 |
|-----------|-----------------------------|--|-----------------------------|---|
| 주요 패러다임 | 취업 알선 (placement) | 상담 (counseling) | 네트워킹 (networking) | 연계 (connections) |
| 환경요소 | 제조업 호황 | 자아실현 동향, 다양한 후보와 기회 | 닷컴(dot-com)붐, 글로벌화, 세대변화 | 경기 침체, 적은 일자리, 사회적 기대, 고등교육의 가치, 소셜미디어 |
| 목적 | 취업 알선 | 의사결정 및 기술향상 | 준비, 교육, 수입 | 지역사회, 공동체 연계 |
| 방법 | 고용서비스 | 상담, 워크숍, 유인물 | 코칭, 강의, 취업박람회, 웹 자원 | 퍼실러테이팅, 소셜 미디어, 관계 증진 |
| 명칭 | 직업소개소 (placement center) | 진로개발 센터 (career development center) | 진로 서비스 (career services) | 진로 및 전문성 개발 (career and professional development) |
| 관계자 | 학생, 고용주 | 학생 | 학생, 고용주, 부모 | 커뮤니티 (학생, 동문, 고용주, 부모, 교수, 행정가, 정부) |
| 이론적 관점 | 특성 요인 | 유형학 (성격, 흥미, 기술에 기반한 매칭) | 절충적 (상담가의 이론적 관점에 기반) | 디자인 씽킹 (강점기반, 무질서, 우연) |

자료: Dey, F., & Cruzvergara, C. Y. (2014). Evolution of Career Services in Higher Education.

3) 대학 진로교육 현황

우리나라는 1990년대 후반 경제 위기 이전까지 대학 내에서 이루어지는 취업지원 등의 진로교육의 기능이 미비하였으나, 2000년 이후, 청년실업에 대한 높은 사회적 관심과 정부 부처의 다양한 정책이 시행되면서 대학 내 진로상담, 진로정보 제공, 현장연계 및 취업지원 등의 진로교육 기능이 자리 잡게 되었다(김승보 신선미, 2014). 2010년대 들어서 진로교육을 실시하는 대학이 증가하고 있으며, 상위권대학보다 중하위권 대학, 지방대학이 더 적극적으로 운영하고 있는 것으로 나타나고 있다(김승보 외, 2014). 이러한 외형적인 측면에서 대학 진로개발지원 기능이 확대되었다고 볼 수 있으나, 아직까

지 운영의 체계성, 전문성, 안정성에 있어서는 지속적인 개선이 필요한 것으로 나타나고 있다(김성남, 변정현, 2012; 김승보 외, 2014; 진미석 외, 2011).

현재 우리나라 대학에서 이루어지는 진로교육은 대학 기관의 자체적인 필요성과 구성원의 요구에 의해 실시하거나, 국가차원의 개입으로 이루어지고 있다. 국가차원의 개입은 정부의 재정 지원을 통하여 기관의 자율적 개선을 도모하는 방식과 고등교육 기관에 특정 사업을 통하여 재정을 직접적으로 지원하는 방식으로 구분된다. 예를 들어, 대학 내 진로서비스 담당 기구 설립 또는 운영을 지원하거나, 대학과 산업 현장 연계 관련 사업 지원, 대학교육과정 개편 사업 지원 등이 이에 해당된다.

대학 진로교육의 내용은 학자마다 다양하게 구분하고 있으며, 대학 현장에서도 다양하게 나타나고 있다. Herr와 Cramer(1996)는 대학 진로교육으로 직업 및 교육 정보 제공, 개별 맞춤형 직업 특성 제공, 직업탐색기술, 진로관련 워크숍 및 집단상담, 개별상담, 의사결정을 위한 훈련, 단순한 직업소개 서비스 등을 제시하였다. 정철영 외(2002)는 전문대학에서의 진로개발을 위해 제공되는 교육 활동으로 직업정보 수집 및 제공, 취업 및 아르바이트 알선(취업지도), 진로 관련 교과 및 특강 실시, 진로상담 서비스 제공, 심리검사 실시 및 해석 등을 제시하였다. 임언과 윤형한(2005)은 대학에서 제공하는 진로교육으로 진로 관련 검사, 경력관련 기관의 개인 상담, 집단 상담, 취업 세미나 및 특강, 진로 및 직업 탐색교과목 수강, 창업 혹은 취업 관련 동아리 활동, 교내 취업 전산망을 통한 정보수집 등을 제시하였다. 대학의 진로서비스 평가준거를 개발한 고재성과 정철영(2006)은 대학에서 정형화된 기관별로 제공하는 진로교육을 취업 및 관련 상담, 검사, 진로에 대한 특강, 정보제공, 취업과 부직 상담 및 알선, 학내 취업 박람회 개최, 취업 관련 세미나 및 특강, 직업능력개발 프로그램 운영, 지역 사회 일자리 정보 수집, 산학 연계 프로그램, 멘토링 운영, 홈페이지 구축, 취업설명회 등을 제시하였다. 4년제 대학생을 대상으로 한 진미석 외(2011)는 대학에서 제공하는 진로지원 프로그램으로 직업·진로교육 교과목, 취업특강, 취업행사, 취업전산망 운영, 취업준비 프로그램, e-포트폴리오 운영, 취업 동아리 및 커뮤니티 운영, 취업 관련 심리 검사, 진로 취업 상담 등으로 제시하였고, 대부분이 프로그램이 실시되고 있다고 보았다. 반면, 4년제 대학 취업지원부서 직원을 대상으로 한 이요행과 강옥희(2011)는 진로 및 취업지원 프로그램을 19가지로 구분하고, 이 중 거주지역 내 기업정보, 진로-취업 상담, 진로/취업 인적성 및 심리검사, 취업지원 프로그램(이력서, 면접클리닉), 취업특강, 취업관련교과목,

취업캠프 등을 90% 이상의 대학에서 실시한 것으로 보고하였다. 이상의 대학 내 진로 개발지원 내용을 종합하면 다음 <표 II-3>과 같다.

<표 II-3> 대학 진로개발지원 활동

| 구분 | Herr 외 (1996) | 정철영 외 (2002) | 임언 외 (2005) | 고재성 외 (2006) | 진미석 외 (2011) | 이요형 외 (2011) |
|----------------------------|------------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 진로·취업 관련 교과목 | | ● | ● | | ● | ● |
| 진로·취업 상담 | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| 진로·취업 심리검사 | | ● | ● | ● | ● | ● |
| 진로탐색 프로그램 | ● | | | ● | | |
| 취업준비 프로그램 (이력서/면접클리닉 등) | | | | | ● | ● |
| 진로·취업특강 (세미나, 워크숍 등) | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| 취업캠프 | | | | | | ● |
| 취업행사 (채용박람회, 취업설명회 등) | | | | ● | | ● |
| 직업적·교육적 정보 제공 (전산망 운영) | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| 부직/취업 알선(직업소개) | ● | ● | | ● | | |
| 인턴십, 현장실습, 산학협동 | | | | ● | | ● |
| 진로·취업 동아리 | | | ● | | ● | |
| 멘토링 | | | | ● | | ● |
| 취업전담교수제 | | | | | | ● |

이와 같이 대학 내 진로교육은 연구자마다 다양하게 구분하고 있다는 점에서 일괄적 구분이 어려우나, 크게 교과영역의 진로교육과 비교과영역의 진로교육으로 구분할 수 있다(정철영, 김진모, 이찬, 정진철, 2014). 교과 영역은 진로교육과 관련한 교과목을 개설하는 형태로 교양과정, 전공과정, 기타(일반선택)과정 등으로 다양하게 개설되며, 진로교육 교과목 운영을 주관하는 주체도 서비스기구, 학과 등으로 다양하다. 반면 비교과 영역은 진로·취업상담 및 심리검사, 진로탐색 및 취업준비 프로그램, 특강, 캠프 및 행사(박람회 및 포럼) 등의 다양한 형태를 보이고 있다.

대학생의 진로교육 참여 현황을 정확하게 파악하기는 어렵지만, 대졸자 중 미취업자를 대상으로 대학교육에 대한 인식을 조사한 결과에 따르면(정지선, 박동, 주희정, 신

현구, 2014), 취업 관련 교육이나 지도를 받은 적인 있는 경우가 52.3%로 나타났으며, 교육의 만족도에 대해서는 3.1~3.5점(5점 만점)으로 보통이거나 약간 만족하는 편으로 나타났다. 이러한 결과는 대학 진로교육이 다양하게 운영되는 반면, 학생들은 대학에서 제공하는 진로교육에 대한 인식과 참여율이 낮다고 본 김승보 외(2014)의 선행연구와 일치한다고 볼 수 있다.

이상의 대학 진로교육 현황을 살펴보면, 대학 진로개발지원 체제는 진로개발센터 등의 진로 및 취업 중심 서비스 기구를 중심으로 이루어지고 있으나, 대학 취업센터의 체계성과 전문성, 운영 예산에 어려움을 확인할 수 있다. 더불어 최근 대학 진로교육에 대한 관심과 지원은 증가하고 있음을 확인할 수 있으나, 진로교육 수요자인 학생들의 대학 내 진로교육에 대한 인식과 참여율, 만족도는 낮게 나타나고 있다. 또한 진로개발지원 내용은 대학뿐 아니라 대학 내 학과별로도 상이하게 나타나고 있음을 확인할 수 있다. Brown(2015)은 대학 내 필수적인 진로 서비스로 ① 학생들이 자신의 학문 영역과 진로를 연결시킬 수 있도록 자문 실시, ② 대학생 진로발달과 진로탐색의 다양한 영역을 다룰 수 있는 진로교과목 개설, ③ 학생들의 진로발달과 취업능력을 향상시킬 수 있는 단기특강 개최, ④ 대학생들이 스스로 자신에게 맞는 진로정보를 탐색하고 자신의 진로를 계획해 나갈 수 있도록 하는 자기조력활동 지원, ⑤ 현장경험을 확대할 수 있는 인턴십 기회 제공, ⑥ 다양하고 정확한 진로정보 제공, ⑦ 교직원들이 대학생들의 진로발달을 이해할 수 있도록 하는 교직원을 대상 자문활동, ⑧ 보다 복잡한 진로문제들을 해결할 수 있는 진로상담 실시, ⑨ 학생들이 자신을 이해하는데 도움을 줄 수 있는 진로검사 실시, ⑩ 마지막으로 이러한 다양한 활동을 총괄하고 진행할 수 있는 진로상담센터가 설립되어야 함을 제시하였다. 이를 기반으로 할 때 대학 진로교육이 효과적으로 기능하기 위해서는 다양한 형태의 진로교육이 이루어져야 하며, 진로 및 취업 중심의 서비스 기구뿐 아니라 교수, 행정가, 동문, 고용주, 정부 등의 다양한 관계자들이 함께 연계하여 통합적 진로지원이 이루어져야함을 알 수 있다.

4) 대학 진로개발지원 관련 요구

대학 진로교육의 주요한 조건 중 하나가 수요자인 대학생들의 진로교육 관련 요구를 반영하는 것이다(Herr, & Carmner, 1996). 이에 따라 최근 대학생의 진로개발지원 요

구를 분석하기 위한 연구가 수행되어 왔다(김성남, 변정현, 2012; 박가열, 2009; 이진남, 2012). 대학생의 진로개발지원 관련 요구와 관련된 연구는 대학의 진로지원과 관련한 대학생과 노동시장의 관계자(인사담당자, 기업체 등)와의 인식 차이를 분석한 연구와 대학생의 진로발달 수준에 따른 진로지원에 따른 요구 차이를 분석한 연구로 구분된다.

먼저, 대학의 진로지원과 관련한 인식 차이로 김성남, 변정현(2012)은 대학생들이 4년의 재학기간 동안 성공적인 입직에 필요한 역량 개발을 지원하기 위하여 대학생, 취업담당관, 인사담당자를 대상으로 구직 역량의 요구를 분석하였다. 구직 역량을 입직단계에서 요구되는 실제적인 지식, 기술, 태도뿐만 아니라 입직 후 자신이 선택한 분야에서 직무 수행을 성공적으로 수행하고 지속적으로 발전해나가기 위한 총체적인 능력으로 정의하고, 구직지식군, 구직기술군, 구직태도군, 직무적응군 등의 4개의 하위역량으로 구성하였다. 연구 결과, 대학생과 취업담당관은 구직지식군과 구직기술군에 대한 교육 요구가 높은 반면, 인사담당자의 경우 구직태도군과 직무적응군에 대한 요구가 높게 나타났다. 이는 대학생의 구직역량 신장을 위한 프로그램에서 취업준비에 즉각적인 도움이 되는 지식과 스킬보다 직업에 대한 태도, 가치관 등의 기본태도와 대인관계능력, 문제해결능력 등 입직 이후의 적응을 위한 역량을 보다 강조할 필요가 있음을 시사한다. 이러한 입직 이후에 필요한 개인의 역량적인 측면에 대한 요구는 이진남(2012)의 연구에서도 나타났다. 이진남(2012)에 따르면, 기업에서는 구직적응군에 속한 인성, 태도와 관련된 역량에 대한 요구가 높게 나타났다.

박가열(2009)은 대학생의 진로개발 역량을 위한 교육 내용에 대한 요구를 분석하기 위하여 대학생을 대상으로 진로개발역량과 관련한 구직기술 및 직무적응능력 향상과 진로설계, 진로탐색 및 직업관 정립 2영역의 16개의 교육내용을 구성하였다. 연구 결과, 대학생의 교육요구도가 높은 항목은 면접 모의 실전, 인턴십(직장체험) 준비 실제, 성공적인 프리젠테이션 기법, 해외 취업의 현황과 전략, 이력서 및 자기소개서 작성 등으로 취업준비에 직접적으로 도움이 될 것으로 기대되는 구직기술 등에 대한 필요성을 높게 인식하는 반면, 가정과 직장생활의 양립, 직업생활의 의미 등의 진로와 관련된 근원적인 교육의 필요성은 낮게 인식하는 것으로 나타났다. 이는 대학생들의 진로개발역량에 대한 요구가 취업준비에 맞추어져 있음을 나타내며, 진로성공을 위한 진로개발을 지원하기 위해서는 직업의 의미와 삶의 역할을 통합할 수 있는 생애 관점의 진로개발이 필요성을 시사하고 있다.

이상의 대학생 진로개발지원 요구 관련 연구를 종합해보면, 대학생들과 취업담당자의 경우 입직을 위한 기술과 정보에 대해 집중하는 반면, 기업체에서는 입직 이후 성공적인 직무로 이어질 수 있는 태도, 가치 등의 인성측면과 조직생활에 적응할 수 있는 대인관계역량, 문제해결역량의 요구가 높은 것을 알 수 있다. 이는 대학에서의 진로개발지원이 입직이라는 단일사건에 초점을 두기보다 생애 진로성공을 위한 진로개발 지원을 위한 방향으로 나아가야 함을 시사한다.

2. 진로역량

가. 진로역량의 개념

1) 역량의 개념

역량의 개념은 1959년 White가 기존의 인간의 능력을 선천적(innate)으로만 바라보던 시각을 비판하며, ‘환경과 효과적으로 상호작용하는 능력’의 개념으로 역량을 규정하면서 처음 등장하였다. White는 인간을 둘러싼 환경과의 지속적인 상호작용을 통해 학습될 수 있는 역량의 특성을 강조하였다(윤정일, 김민성, 윤순경, 박민정, 2007). 이후 1973년 심리학자 McClelland가 “Testing for Competence Rather than for Intelligence” 논문을 통하여 업무 성과나 성공적 생애 등과 직접 관계하는 역량을 측정 가능한 구체적 능력으로 세분화하려는 시도 이래로 역량에 대한 연구는 심리학, 경영학, 교육학 등을 중심으로 발전되어 왔으며(진성미, 2009), 국가 및 학문 분야, 시대적 상황 등에 따라 다양하게 정의되어 왔다.

Stoof와 그의 동료들(2002)은 역량 개념 정의에 있어 역량의 대상, 적용 범위, 수준, 도출방식의 차원을 명확히 할 필요성을 제시하고 있는데, 먼저 역량의 대상이란 역량이 적용되는 대상이 개인 혹은 조직 차원인가에 따라 특정 수행에 필요한 모든 역량을 개인이 갖추어야 하는 것인지, 하나의 조직이나 시스템 차원에서 분배된 형태로 갖추어야 할 것인지에 대해 규정할 수 있다. OECD의 DeSeCo(the Definition and Selection of key Competencies) 프로젝트에서 제시한 주요역량(key competencies)은 개인의 역량에 중점을 두고 있다면, 기업의 조직 핵심역량(core competence 혹은 core

competency)은 조직의 경쟁력 향상을 위해 해당 부서에 속한 개인의 역량을 개발하고 이를 통합시키는 역량의 집합에 중점을 둔다. 둘째, 역량의 적용 범위는 역량이 일반적인 영역에서 요구되는 것인지, 구체적인 영역에서 요구되는 것인지에 따라 달라질 수 있다. 교사의 역량을 일반적인 영역에서 적용하는 것과 교사가 속한 학교 수준, 교과 영역 등을 고려할 경우 구체적으로 요구되는 역량에서 차이가 나타나며, 따라서 구체적인 맥락에서 공통적으로 요구되는 역량을 일반적인 역량으로 규정하기도 한다. 셋째, 역량의 수준은 역량의 기준을 우수성(excellency)에 둘 것인지, 최소한의 능력(threshold)의 의미로 둘 것인지에 따라 구분이 필요하다(Wood & Payne, 1998). 보편적으로 미국에서는 역량(competency)을 우수 수행자의 지식(knowledge), 기술(skill), 태도(attitude) 등의 특성으로 구분하는 반면, 영국에서의 역량(competence)은 직무의 특성으로 최소한으로 달성해야 하는 표준적인 수행의 정도로 표현한다. 미국에서는 기술을 역량의 구성 요소로 간주하지만, 영국과 유럽권의 경우 역량과 기술이 위계적으로 구분되지 않고 두 용어 모두 주어진 상황에서 개인이 적절히 수행할 수 있는 능력을 의미한다(OECD, 2013). 마지막으로 도출방식에 있어 대부분의 역량은 성공적인 수행을 가능하게 하는 수행자의 특성에 집중하여 수행자 중심의 역량을 도출하고 있으나, 경우에 따라 직무(과제) 중심으로 역량을 도출하기도 한다. 수행자 중심으로 역량을 규정할 경우, 성공적인 수행을 가능하게 하는 수행자의 특성이나 행동적 차원을 세분화하는 반면, 직무 중심의 경우, 직무별 기준이나 표준을 정하고 달성여부를 살펴보는데 중점을 둔다.

이와 함께 Moore와 그의 동료들(2002)은 역량의 철자(spelling)를 통해서 역량의 개념 차이를 설명하고 있다. 이들은 competence는 해당 업무나 분야에 대한 개인의 능력으로 개인의 유능함을 드러내는 분야에 강조점을 두는 반면, competency는 구체적인 행동과 특성을 지칭하는 것으로, 특정 과제나 업무에 필요한 역량이 무엇인가를 구체적으로 규명하고자 할 때 사용한다고 설명하고 있다. 예를 들어 학문적으로 유능한 타인을 보며, 그 사람은 학문적 역량을 갖고 있다고 할 때는 competence로 표현하는 반면, 그 사람의 학문적 역량을 구체적 행동이나 수행 자체를 강조할 경우 competency로 표현할 수 있다. 반면, competencies는 competency의 복수형으로 보다 확장된 개념을 적용하여, 특정 분야에서 필요한 지식, 기술, 태도 등의 개인의 인지적, 정의적 특성을 반영한 개인의 속성(attributes)을 뜻한다. 이상을 종합하면, 역량이란 주어진 상황에서

나타나는 개인의 수행 능력이라는 큰 틀로 바라볼 수 있으며, 연구의 목적이나 실제 활용 맥락에 따라 그 의미와 용어 사용이 달라질 수 있음을 알 수 있다.

2) 진로역량의 개념과 발달과정

학문적으로 처음 등장한 진로역량(career competencies)은 Hackett과 그의 동료들이 여성이 전문가 수준의 학문적 경력을 추구하기 위해 필요한 역량으로 정의하였다(Hackett, Betz, & Doty, 1985). 그들은 진로역량에 커뮤니케이션 스킬, 대인관계 스킬, 정치적 스킬, 조직 스킬, 진로 계획 및 관리 스킬, 진로 향상 스킬, 직무 스킬, 적응적 인지 전략 등의 8가지 주요한 영역을 포함하였으나, 진로역량의 개념을 명확히 정의하지 못하였으며, 여성 근로자 50명을 대상으로 한 연구 결과라는 한계성이 있다.

이후 진로역량은 다양한 학자들에 의해 정의되어오며, 개인의 진로 목표를 이루기 위해 요구되는 역량의 개념이라는 큰 맥락을 갖고 있음을 확인할 수 있다(<표 II-4> 참조).

<표 II-4> 진로역량 개념 종합

| 구분 | | 개념 | 용어 표현 방식 |
|----|-----------------|--|---|
| 국내 | 임언 (2008) | • 개인이 진로개발을 하는 데 필요한 역량으로서 삶의 지향점을 설정하고, 진로를 선택하고, 그러한 선택이 실제로 구현될 수 있도록 준비하고 노력하는 과정에서 필요한 지식, 스킬, 태도, 가치와 성향 | 진로개발역량 (career development competencies) |
| | 진성미 (2009) | • 개인이 자신의 경력을 준비하고 전개할 수 있는 지식, 기술, 태도 등의 종합적인 능력 | 경력역량 (career competencies) |
| | 이병식 외 (2013) | • 중요한 진로 목표에 도달하기 위한 필수적인 지식, 기술, 태도, 가치를 의미하는 것으로 학생들이 자기 주도적으로 자신의 진로를 개발하고 발달시킬 수 있는 역량 | 진로역량 (career competency) |
| | 김창환 외 (2014) | • 자기주도적으로 진로를 설계하고 탐색하며 미래 직업세계에서 필요한 지식과 기술들을 준비할 수 있는 역량 | 진로·직업역량 |
| | 정은이 (2015) | • 진로에 대한 선택과 실현을 목적으로 삶의 과정에서 필요한 지식과 태도 및 가치로, 진로 목표를 지향할 수 있는 통합적 능력 | 진로역량 (career competencies) |
| | 진로교육법 제4조 1항 | • 변화하는 직업세계와 평생학습사회에 적극적으로 대응할 수 있도록 진로를 개척하고 지속적으로 개발할 수 있는 역량 | 진로개발역량 |

<표 계속>

<표 II-4> 계속

| 구분 | | 개념 | 용어 표현 방식 |
|--------|--------------------------------|--|------------------------|
| 국 외 | Hackett, Betz, & Doty(1985) | • 여성이 전문가 수준의 학문적 경력을 추구하기 위해 필요한 역량 | career competencies |
| | DeFillippi & Arthur(1994) | • 개인이 일하고 있는 조직을 위해 사용되는 개인의 역량으로 성공적 경력 관리를 촉진하는 지식 | career competencies |
| | Kuijpers 외 (2006) | • 개인의 일과 학습의 경험을 잘 관리할 수 있는 능력 • 특정 직업과 관계없이 자신의 진로개발과 관련된 역량 | career competencies |
| | Akkermans 외 (2013) | • 진로개발에 핵심적인 지식, 기술, 능력 | career competencies |
| | Francis-Smythe 외 (2012) | • 희망하는 진로목표를 이루기 위해 필요한 중요한 지식과 행동 레퍼토리 | career competencies |

진로역량에 대한 정의를 살펴보면, 교육학, 심리학, 경영학, 사회학, 경제학 등의 다양한 학문 분야에서 활발한 논의가 이루어져왔으며, 특히 진로와 관련한 주요한 학문 분야인 교육학과 경영학 중심으로 발전해온 것을 확인할 수 있다(Arthur, 2008). 교육학은 자신에게 맞는 직업을 선택하고 직업생활 준비를 위해 필요한 능력과 태도를 함양하는 것에 초점을 둔 직업교육 및 상담에 중점이 있는 반면, 경영학은 개인과 조직 간의 관계에 대한 심리학 기반의 상호작용에 중점을 두는 근본적인 차이를 보인다.

먼저, 교육학에서 접근하고 있는 진로역량은 개인이 주도적으로 자신의 진로를 개발할 수 있는 역량을 함양하는 것에 초점을 둔다. 역량 중심의 진로교육은 1987년 미국 국가 진로개발협회(National Career Development Association: NCDA)가 주도하여 국가차원의 역량 중심의 진로개발방안을 마련하고 이를 바탕으로 진로개발지침을 공표하면서 시작되었다. 진로에 있어 역량을 강조하는 것은 이전의 진로교육을 통한 목표가 단편적 정보 획득과 일회성 진로결정이 아닌 행동과 가치와 태도의 변화, 그리고 생애 진로개발 상황에서 저력으로 작동할 수 있게 하는 방향성을 내포하고 있기 때문이다(임언, 2008). 이후 진로역량은 여러 국가의 진로교육 및 고용 관련 정책 및 프로그램 등에서 진로교육의 목표와 성과 등의 핵심 평가지표로 활용되고 있으며(Francis-Smythe

et al., 2012; Kuijpers et al., 2006), 국내에서도 학교 진로교육의 목표와 성취기준으로써 진로교육법 제 4조 1항에 근거하여 ‘진로교육은 변화하는 직업세계와 평생학습 사회에 적극적으로 대응할 수 있도록 스스로 진로를 개척하고 지속적으로 개발해 나갈 수 있는 진로개발역량의 함양을 목표로 한다’ 는 진로교육의 방향성을 제시하고 있다. 이와 같이 교육학에서의 진로역량은 각 진로 발달단계에서 요구되는 과업을 이행할 수 있는 능력으로, 학령기 대상의 진로교육에 초점을 두고 발달단계별 과업을 이행하면서 완성적인 진로를 만들어간다고 보고 있다.

반면, 경영학에서 접근하고 있는 진로역량은 유능함을 기반으로 한 성공적인 진로에 필요한 역량에 초점을 둔다. 조직 차원에서의 진로역량은 DeFillippi와 Arthur(1994)가 무경계(boundaryless) 진로의 패러다임을 제시하면서 역량 기반 관점(competency-based perspective)으로의 접근을 강조하며 등장하였다. 무경계(boundaryless) 진로란 수직적 이동을 중심을 둔 전통적인 고용관계에서 벗어나, 조직의 경계를 넘어 조직 간의 이동성 증가를 통한 다양한 진로 경로가 확대되고 있음을 의미한다. 즉 기존의 조직 기반의 경력 개발을 벗어나 개인은 주도적으로 자신의 진로를 개발하고 환경의 변화를 수용할 수 있는 능력이 중요해졌고, 이에 따라 지속적인 진로개발을 위해 필요한 진로역량은 조직의 관점에서 개인의 관점으로 옮겨오게 된다.

DeFillippi와 Arthur(1994)는 기업의 가치는 물적 자산의 관리보다 지적 자산의 개발과 전개에 더 중점을 두어야한다고 주장한 Quinn(1982)의 인텔리전트 기업(intelligent enterprise) 개념을 차용하여, 인텔리전트 기업에서의 핵심 역량인 조직의 문화와 노하우, 네트워크를 개인의 진로장면으로 가져올 경우 ‘knowing-why’ , ‘knowing-how’ , ‘knowing-whom’ 으로 파생될 수 있음을 제안하였다(Arthur, Claman, & Defillipi, 1995)¹⁾.

1) 국내에서 3가지 앎(knowing-why, knowing-how, knowing-whom)은 학자마다 다양하게 번안되고 있으나 이 연구에서는 진성미(2009)의 연구에서 개인적 의미와 정체성에 대한 지식을 뜻하는 의미지(knowing-why), 직무와 관련한 방법과 기술적 지식을 뜻하는 방법지(knowing-how), 일과 관련한 조직 내·외적 네트워크의 관계 지식을 뜻하는 관계지(knowing-whom)의 번안을 사용하고자 한다.

<표 II-5> 인텔리전트 진로 모델의 개념적 틀

| 조직의 핵심역량 | 개인의 진로역량 | 조직에서의 인적자원관리 접근방식 |
|----------|---|--|
| 문화 | 의미지(knowing-why) 정체성 가치 흥미 | <ul style="list-style-type: none"> • 사회화 • 팀빌딩 • 조직에서의 진로(career)개발 |
| 노하우 | 방법지(knowing-how) 지식 스킬 능력 | <ul style="list-style-type: none"> • 직무 분석 • 직무 설계 • 성과 평가 • 교육 훈련 |
| 네트워크 | 관계지(knowing-whom) 조직 내 (관계) 조직 밖 (관계) 전문적 (관계) 사회적 (관계) | <ul style="list-style-type: none"> • 대인 관계 • 고객 관련사항 • 멘토링 프로그램 |

자료: DeFillippi, R. J., & Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A competency-based perspective. p.310

이와 함께 Hall(2002)은 프로티언(protean) 진로라는 개념을 제시하며, 개인이 자신의 진로에 있어 심리적인 성공을 추구하며 자기주도성을 강조하며 진로의 관리 주체는 조직이 아닌 개인으로, 일생에 걸친 경험, 기술, 학습, 전환, 정체성의 변화 과정을 통해 이루어짐을 설명한다. 여기서 Hall은 두 가지의 진로 메타역량(career meta-competencies)으로 정체성(identity)과 적응력(adaptability)을 제시하였다. 자신에 대한 지식은 정체성과 동일한 개념으로 개인이 자신에 대해 지속적으로 반성과 평가, 학습할 수 있는 능력을 의미하며, 적응력은 자기 스스로 새로운 환경에 요구에 부응하여 자신을 개발할 수 있는 능력을 의미하여 정체성과 적응성은 함께 기능한다고 보고 있다.

이와 같이 경영학에서의 진로역량은 개인의 진로장면에서 지속적으로 요구되는 핵심 역량에 중점을 두며, 보다 뛰어나다거나(intelligent) 개인의 심리적 만족을 중시하는 등의 진로에서의 긍정적인 결과를 함께 고려하는 특성을 지닌다. 한편 DeFillippi와 Arthur(1994)가 제시한 무경계 진로에서의 진로역량은 조직차원과의 상호작용성을 주요하게 생각하고 있는 반면, Hall(2002)의 프로티언 진로에서의 진로 메타 역량은 역량의 총체성을 강조한다는 점에서 차이점을 가지고 있다.

진로역량 개념과 발달과정을 종합해보면, 진로역량은 학문 분야 및 관점에 따라 개념

적 접근이 차이를 발견할 수 있다. 교육학에서의 진로역량은 진로교육 목표로의 기능이 강조되는 반면, 경영학에서의 진로역량은 개인의 진로 전략으로써의 기능이 두드러진다고 볼 수 있다. 이러한 차이는 학문의 기본적 철학의 차이일 수도 있으며, 앞서 언급한 입직을 전후로 한 진로에 대한 구분에 근거할 수 있다. 그러나 진로란 본질적으로 개인의 발달 맥락과 직업세계의 사회적 환경 맥락이 함께 작용하는 특성에 기반하며, career가 ‘마차’라는 뜻의 라틴어 ‘carr(us)’와 ‘길’이라는 뜻의 ‘carraria’에서 유래한 것에서도 알 수 있듯이 진로는 계속성을 지닌다. Parker와 그의 동료들은(2009)은 진로 개념에 있어 시간의 흐름(passage of time)이 매우 근본적인 요소임을 제시하고 있다. 즉 진로는 시간의 흐름이라는 계속성을 지닌 용어로 일(work)을 중심으로 한 경험의 계속된 과정이자 계속적으로 축적되는 특성을 보인다. 이는 진로를 바라보는 관점에 있어 단편적 접근이 아닌 지속적인 접근이 필요함을 시사하며, 진로역량에 있어서도 다학문적이고 생애 통합적 접근이 필요함을 시사한다. 특히 노동시장으로의 이행이라는 과업을 앞두고 있는 대학생에게는 교육학 중심의 진로역량과 경영학 중심의 진로역량 모두 그 자체로써 의미를 가진다.

따라서 이 연구에서는 보다 강조되고 있는 진로의 계속성을 강조하는 생애 통합적 접근과, 진로는 심리학, 사회 심리학, 사회학, 경제학, 조직 이론 및 경영 이론 등의 다양한 사회과학 분야에서 다루어지고 있는(Arthur, Hall, & Lawrence, 1989) 다학문적인 접근에 기반을 두어, 진로역량(career competencies)이란 개인의 일(work)을 중심으로 한 경험의 계속된 과정에서 개인에게 의미 있는 진로성공을 이루기 위하여 필요한 핵심적인 지식, 기술, 태도로 구성된 총체적 능력으로 정의하고자 한다.

3) 진로역량과 유사 개념과의 비교

이러한 진로역량의 개념은 기존의 진로 구인과 다음과 같은 차별성을 두고 있다. 첫째, 기존 진로발달 구인과 달리 진로의 과정적 요소를 구성 요인에 충분히 반영하고 있다. 대표적인 진로발달 구인 중 하나인 진로성숙도는 자신의 진로선택에 대한 결정성을 대표적인 하위요소로 보고 있다. 그러나 진로개발이 특정 연령이나 시기에 이루어지는 일회적 발달과업이 아닌 전 생애에 걸쳐 수행되는 연속적인 발달 과업으로 바라보면, 진로의 결정성을 기준으로 진로에 대한 상대적 반응성을 측정하는데 한계를 보인다. 반

면 진로역량의 구성요소인 성찰 역량, 커뮤니케이션 역량, 행동 역량은 지속적으로 축적될 수 있는 진로의 계속성을 반영한 개념으로 개인의 전 생애 진로장면에서 발현될 수 있는 특성을 보인다. 둘째, 진로역량은 자신의 상황에 맞게 자원을 가동시키거나 조정할 수 있는 역량의 기본적 특성인 수행성과 사회적 환경과 함께 상호작용하며 나타나는 맥락적인 특성을 보인다. 이는 기존의 진로발달이론에서 제시한 고정적인 직업세계의 개념과 달리 변화하는 사회 및 직업 환경 속에서 지속적인 상호작용을 하며 적응적인 진로를 구성해가는 진로구성주의 이론을 기반으로 한다.

<표 II-6> 진로역량과 다른 구인과의 비교

| 구분 | 대표 연구 | 하위 요인 | 개념적 특성 |
|--------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|---|
| 진로성숙 (career maturity) | Crites (1971), Super (1984) | 태도 (진로 탐색, 진로 계획) | <ul style="list-style-type: none"> • 개인이 속한 연령층에 기대되는 행동의 일치 정도가 높을수록 진로성숙도가 높은 진로에 대한 상대적인 반응 경향성을 의미함. |
| | | 인지 (진로·직업 관련 지식 진로의사결정 지식) | <ul style="list-style-type: none"> • 청소년기(adolescent) 진로개발에 중점을 두며, 진로 과업에 대한 선형적 접근을 보임. |
| 진로적응성 (career adaptability) | Savickas (1997), Savickas (2002) | 관심 조절 호기심 자신감 | <ul style="list-style-type: none"> • 직업세계의 변화에 대처할 수 있는 능력(readiness)에 중점을 두고 있음. • 환경 요구에 반응하며 자신의 자아개념을 형성해 나가는데 중점을 두고 있음. |
| 진로역량 (career competencies) | Akkermans et al. (2013) | 성찰 역량 커뮤니케이션 역량 행동 역량 | <ul style="list-style-type: none"> • 환경 요소들과 상호작용하며 진로를 개발해나가는 관계 중심적 접근을 보임. • 개인의 특정 분야에 대한 전문성 개발에 중점을 두고 있음. |

나. 진로역량의 구성 요인

진로역량을 바라보는 다양한 접근에서 알 수 있듯이 현재까지 진로역량의 구성 요인에 관련해 합의된 하위 요인은 존재하지 않는다(최동선 외, 2008). 교육학 분야에서의 대표적인 진로역량은 미국 국가 진로개발 가이드라인(National Career Development Guidelines: NCDG)에서 제시하였던 자기이해, 학업·직업탐색, 진로계획의 3가지 영역

과 각 영역별로 하위영역을 구성하는 형태를 보이고 있다(<표 II-7> 참조). 국·내외 진로역량의 구성 요인을 살펴보면, 진로역량을 학생의 진로교육의 성과 또는 성취 수준으로 바라보고 있다는 점에서 진로역량의 속성을 대표하는 구인으로써 접근하기보다 지표(indicator)의 접근이 강하게 나타남을 알 수 있다.

<표 II-7> 국·내외 청소년 진로역량(진로개발역량)의 구성 요인 및 세부내용

| 구분 | 자기이해 | | | | | 학업·직업탐색 | | | | | 진로계획 | | | | | |
|--------------------------|------|---|---|---|---|---------|---|---|---|---|------|---|---|---|---|---|
| | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | ⑩ | ⑪ | ⑫ | ⑬ | ⑭ | ⑮ | ⑯ |
| 한국직업 능력개발원 (2009) | ● | ● | ● | | ● | ● | ● | ● | ● | | | ● | ● | ● | ● | ● |
| 한국청소년 정책연구원 (2009) | ● | | | | | ● | ● | | ● | | | ● | | | | |
| 고재성 (2010) | ● | | | | | | | | ● | | | ● | | | | |
| 미국 NCDG (2003) | ● | ● | | ● | | | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | | ● | ● |
| 캐나다 BLWD (2006) | ● | ● | | ● | | | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| 호주 ABCD (2008) | ● | ● | | ● | | | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |

자료: 정미나, 임영식. (2013). 청소년 진로개발역량 척도 개발 및 타당화 연구. p.71. 재구성.

주) ①자아개념, ②타인과의 상호작용, ③자율적·능동적 태도, ④발달과 성장, ⑤일에 대한 태도

⑥직업세계, ⑦학업과 진로관계, ⑧평생학습, ⑨진로정보, ⑩일, 사회, 경제 관계

⑪구직 지식 및 기술, ⑫의사결정, ⑬삶과 일역할, ⑭사회의 변화, ⑮직업세계의 변화, ⑯진로계획

한편, 산업 및 조직심리학 분야에서의 진로역량의 구성 요인은 진로역량을 바라보는 무경계 진로(boundaryless career)의 관점, 프로티언 진로(protean career)의 관점, 진로 자기관리(career self-management)의 관점, 인적 자본(human capital)의 관점 등에 따라 다양한 구성요인들을 제시하고 있다. 이러한 관점들은 진로개발에 있어 개인의 주도성과 이동성을 강조한다. 먼저 무경계 진로는 진로범위를 공간적으로 확장하여, 단일 직장 중심의 진로개발과 달리 개인 진로개발의 독립성과 이동성의 중요성을 강조하는 개념으로(Defillipi & Arthur, 1994), 자신이 속한 조직에서의 승진, 임금 인상 등에 대한 관심보다 노동시장에서의 고용가능성에 초점을 둔다. 프로티언 진로는 자기주

도적으로 자신의 가치에 기초하여 진로를 개발하는 개인의 태도를 말하는 개념으로 (Hall, 2002), 진로개발에서 개인의 책임을 강조하는 현대사회의 요구와 부합하며 그 중요성이 강조되고 있다. 진로 자기관리는 진로 자기관리의 책임은 개인에게 있다는 점을 강조하는 관점으로(King, 2004), 진로개발에 있어 주도적인 성향을 강조한다. 인적 자본은 평생학습과 고용가능성을 강조하는 관점으로(Kuijpers, Meijers, & Gundy, 2011), 계속적인 학습을 통하여 노동시장에서의 경쟁력을 유지를 강조한다.

각 관점별 진로역량의 영역을 살펴보면, 무경계 진로의 관점은 앞서 제시한 진로 인텔리전트 모델의 3가지 앎을 기반으로 진로역량을 구성하고 있으며, 프로티언 진로의 관점은 자기이해 스킬(self-knowledge skills), 대인관계 지식 스킬(interpersonal knowledge skills), 환경 지식 스킬(enviromental knowledge skills)로 구성요소를 제시하고 지식 요소를 강조하는 진로역량을 제시하고 있다(Anakwe, Hall, & Schor, 2000). 진로 자기관리 관점은 진로역량을 진로 동기, 포부 등의 인지적 요소와 진로 설계, 기회 만들기 등의 행동적 요소로 구분한다. 인적 자본 관점은 진로역량을 성찰적(reflective), 상호적(interactive), 주도적(proactive) 행동으로 구조화하며(Kuijpers, Meijers, & Gundy, 2011), 진로 관련 행동을 통하여 진로역량이 축적되어 진로자본가(career capitalists)가 됨을 설명한다.

이와 같이 진로역량을 바라보는 각각의 관점에 따라 진로역량에 대한 개념 및 구성요인을 다양하게 정의되어 왔으나, Akkermans와 그의 동료들(2013)은 진로 인텔리전트 모델을 바탕으로 진로역량을 바라보는 무경계 진로, 프로티언 진로, 진로 자기관리, 인적 자본 이론에서 제시한 각각의 구인들을 성찰 역량, 커뮤니케이션 역량, 행동 역량으로 구성하는 통합적 관점을 제시하였다. 성찰 역량은 무경계 진로관점에서의 의미지(knowing why)와 프로티언 관점에서의 자기 이해스킬, 진로 자기관리관점에서의 인지적 요소, 인적 자본 관점에서의 성찰적 행동 등이 해당하며, 커뮤니케이션 역량은 무경계 진로관점에서의 관계지(knowing whom)와 프로티언 관점에서의 대인관계 지식 스킬, 진로 자기관리에서 네트워킹과 피드백, 진로지도 추구, 인적 자본 관점에서의 상호작용 행동 등이 속한다. 행동 역량은 무경계 진로관점에서의 방법지(knowing how)와 프로티언 관점에서의 환경적 지식 스킬, 진로 자기관리 관점에서의 행동적 요소, 인적 자본 관점에서의 주도적 행동 등이 이에 속한다.

<표 II-8> 진로역량에 대한 4가지 관점의 통합

| 관점 | 성찰 역량 | 커뮤니케이션 역량 | 행동 역량 |
|-------------------------------------|--|--|---|
| 무경계 진로 (Boundaryless career) | <i>Knowing why</i> 진로 통찰력 경험에 대한 개방성 주도적 성격 | <i>Knowing whom</i> 멘토링 관계에서의 경험 네트워크의 대규모 | <i>Knowing how</i> 진로정체성 진로 관련 스킬 |
| 프로티언 진로 (Protean career) | <i>자기 이해 스킬</i> 자기평가 자기인식 수정된 자기지각 | <i>대인관계 지식 스킬</i> 자기주장 갈등 관리 대화의 기술과 효과적 듣기 타인에게 영향을 줌 관계 추구 | <i>환경적 지식 스킬</i> 변화하는 환경에 적응 탐색 유연성 시간과 스트레스 관리 |
| 진로 자기관리 (Career self-management) | 인지적 요소 | | 행동적 요소 |
| | 진로 통찰력 계획 세우기 | 발전적인 피드백 추구 영향 행동 네트워킹 진로지도 추구 자기 지명 | 경계관리 진로 계획 기획 만들기 직업 이동성 준비도 포지셔닝 행동 |
| 인적 자본 (Human capital) | 성찰적 행동 진로 성찰 동기에 대한 성찰 능력에 대한 성찰 | 상호작용 행동 네트워킹 자기 표현 | 주도적 행동 진로 실현 능력 진로개발 능력 진로 관리 진로 탐색 |

자료: Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R. W. B. (2013).

Competencies for the contemporary career: Development and preliminary validation of the career competencies questionnaire. p.253. 재구성.

이상을 살펴보면, 진로역량의 영역과 구성요인은 학문분야에 진로를 바라보는 다양한 관점에 따라 다양하게 나타나고 있음을 확인할 수 있다. 이 연구에서는 진로역량은 진로의 계속성을 강조하고 있다는 점에서 지표의 접근보다 자원의 접근이 더 적절하다고 판단하였다. 더불어 진로를 바라보는 무경계 진로, 프로티언 진로, 자기관리, 인적자본 모두 공통적으로 개인의 주도적인 진로개발과 궁극적으로는 진로성공을 지향한다는 점에서 진로역량에 대한 통합적 관점의 적용이 적절하다고 판단하였다. 이와 함께 인텔리전트 진로 모델은 현대 노동시장에서 개인의 진로개발에 있어서 가장 적절한 진로역량 모델로 평가 받고 있다는 점에 근거하여(Parker et al., 2009; Park, 2011), 인텔리전트 진로 모델을 기반으로 진로역량의 통합적 관점을 적용하여 Akkerman과 그의 동료

들(2013)의 제시한 성찰 역량, 커뮤니케이션 역량, 행동 역량으로 진로역량을 구성하고자 한다.

첫째 성찰역량은 ‘나는 왜 일하는가?’의 의미지(knowing-why)에 기반을 두고 있다. 자신의 진로에 대한 동기와 의미를 성찰할 수 있는 능력으로 진로 동기, 개인에게 있어서의 일의 의미, 진로 명료성, 통찰력, 자기 개념 등과 관련된다. 의미지가 높은 개인은 삶의 목적, 직업세계에서의 정체성을 가지고 있으며, 새로운 진로 기회와 가능성, 더 나은 업무 수행에 깨어 있다고 본다. 이는 Mirvis와 Hall(1994)이 변화하는 환경 안에서 개인 자신이 일에 대한 의미를 지속적으로 구성해가는 것을 진로에서의 심리적 성공이라고 보았던 관점과 같은 맥락으로 자신의 속한 직업세계 안에서 자신 및 진로에 대한 정체감을 형성해가는 것을 뜻한다.

둘째, 커뮤니케이션역량은 ‘누구와 함께 일하는가?’의 관계지(knowing-whom)를 기반으로 자신이 속한 조직의 내부와 외부 모두 포함하여 자신의 진로와 관련하여 네트워크를 형성하고 발전시키는 능력을 뜻한다. 서로 협업하며 상호작용하는 일이 많아지는 환경에서 네트워크를 만드는 것은 새로운 기회와 정보를 교환할 수 있게 하며, 개인의 평판을 만들고 개인의 발달을 가져오기도 한다. 이러한 관계에 대한 능력은 사회 자본과 관련하여 많은 연구가 이루어져 왔으며(Raidar & Butt, 1996), 주도적인 진로 개발과 네트워킹을 통한 진로개발의 중요성에 따라 더욱 강조되고 있는 개념이다.

셋째, 행동역량은 ‘어떻게 일해야 하는가?’의 방법지(knowing-how)에 기반을 둔 개념으로 처음 인텔리전트 진로 모델에서는 개인의 지식으로 축적되어진 직무 관련 지식과 스킬, 전문성 등 업무에 대한 방법과 기술적 측면으로 바라보았다. 특히 공식적이며 계획된 훈련과 교육의 결과로 얻어지는 형식지와 비형식적으로 학습하게 되는 암묵지를 모두 포함하고, 개인에게 주어진 업무뿐 아니라 일과 직업에 대한 맥락, 노동시장 등의 일 환경에 대한 이해 등의 맥락적 지식을 함께 포함하였다. 한편, 통합적 관점에서 제시한 행동 역량은 기존의 인텔리전트 모델에서 제시한 행동역량을 직무의 범위에 한정하지 않고 진로개발이라는 보다 넓은 범위로 확대하였다. 직무의 전문성과 함께 자신의 진로를 개발하고 관리할 수 있는 지식과 스킬을 포함하고 있다. 이러한 접근 방식은 행동역량이 기존의 직무 지식과 구분되는 개념이라기보다 직무 지식을 포함한 개념으로 보는 것이 더 적절하며, 이를 통하여 직무가 결정되지 않은 입직 이전의 대상에게도 진로역량의 개념을 적용하는 것이 가능하다고 볼 수 있다. 확장된 개념인 진로를 개발하

고 관리할 수 있는 자원 역시 궁극적으로 개인이 특정 직무분야에서 전문성을 향상시키기 위한 행동역량으로 접근하고 있다는 점에서 통합적 관점에서 제시하는 행동역량은 개인의 진로를 개발하고 관리하는 역량으로 업무 관련 스킬에서 경쟁력 있는 자원을 개발하기 위한 방식을 뜻한다. 이상을 통하여 이 연구에서 진로역량을 개념적으로 구성하면 다음 <표 II-9>와 같다.

<표 II-9> 진로역량의 개념적 구인화

| 영역 | 개념 | 하위 요인 | 내용 |
|------------------|--|-------|---|
| 성찰 역량 | <ul style="list-style-type: none"> 자신의 진로 방향성을 인식하고 자신의 특성과 진로 방향성을 연계하는 성찰적 역량 | 진로성찰 | <ul style="list-style-type: none"> 진로 목적을 지속적으로 성찰하는 역량 |
| | | 자기성찰 | <ul style="list-style-type: none"> 진로와 관련한 자신의 강점, 약점, 능력을 지속적으로 성찰하는 역량 |
| 커뮤니 케이션 역량 | <ul style="list-style-type: none"> 자신의 진로와 관련하여 타인과 소통하고 네트워크를 형성하는 관계적 역량 | 자기표현 | <ul style="list-style-type: none"> 타인을 대상으로 자신의 특성을 표현하는 역량 |
| | | 네트워킹 | <ul style="list-style-type: none"> 진로와 관련한 네트워크를 형성 및 발전시켜나가는 역량 |
| 행동 역량 | <ul style="list-style-type: none"> 주도적으로 자신의 진로를 개발해나가는 실천적 역량 | 진로탐색 | <ul style="list-style-type: none"> 진로 관련 기회를 능동적으로 탐색하는 역량 |
| | | 진로관리 | <ul style="list-style-type: none"> 진로 실현 과정을 주도적으로 참여하며 관리하는 역량 |

다. 진로역량의 측정

질문지를 이용하여 진로역량을 측정하는 도구는 연구자별로 다양하게 개발되어 왔다. 앞서 살펴본 진로역량의 개념과 구성 요소에 따라 진로역량의 구성요소별로 다소 차이를 두고 측정되어 왔으나, 기본적으로 국외에서 이루어진 진로역량 측정도구는 인텔리전트 진로 모델(career intelligent model)에서 제시하고 있는 3가지의 앵에 기반하고 있다. 국내에서 대학생의 진로역량과 관련한 측정도구로 김창환 외(2014)가 개발한 대학생역량지수 중 진로·직업역량 측정도구와 정은이(2015)의 대학생 진로역량 검사를 살펴보고자 한다.

1) 진로역량 설문지(Akkermans et al., 2013).

Akkermans와 그의 동료들은 진로역량을 측정하기 위한 도구로 진로역량 질문지(Career competencies Questionnaire: CCQ)를 개발하였다. 이들은 진로역량을 진로 개발에 핵심적인 지식, 기술, 능력으로 개인이 개발하거나 강화할 수 있는 것으로 정의한다. 이러한 진로역량의 정의는 진로역량이 직무성과를 높이기 위한 역량이나 일-가정 양립과 스트레스 관리 등을 위한 역량이 개인의 진로개발에 긍정적인 영향을 미칠 수 있으나 진로역량과는 구분되는 개념이라 본다. 특히, 주도적 성격이나 외향적 성격 등의 성향적(dispositional) 특성 역시 진로역량으로 포함하지 않고, 진로역량의 발달적이고 행동적인 측면을 강조한다.

진로역량과 관련한 선행연구 고찰을 통하여 진로역량을 성찰 역량, 커뮤니케이션 역량, 행동 역량의 3가지 차원으로 구분하고 각 차원별 2가지의 하위 요인으로 구성된 도구를 개발하였다. 첫째, 성찰역량이란 장기적인 진로에 대한 방향을 인식하게 하고, 개인의 성찰과 개인의 전문적 진로를 결합시키는 역량으로 동기 성찰(reflection on motivation), 자질 성찰(reflection on qualities)로 구성된다. 동기 성찰은 가치, 열정, 개인의 진로와 관련된 동기에 대한 성찰을 의미하며, 자질 성찰은 개인의 진로와 관련한 강점, 약점, 기술에 대한 성찰을 뜻한다. 둘째, 커뮤니케이션 역량은 개인의 진로성공 기회를 향상시켜 줄 수 있는 주요한 사람들과 효과적으로 커뮤니케이션하는 역량으로 네트워킹(networking)과 개인 프로파일링(self-profiling)으로 구성된다. 네트워킹은 개인의 네트워크의 존재와 전문적 가치를 인식하는 것으로 진로와 관련한 목적을 위하여 네트워크를 확장해가는 능력을 의미하며, 개인 프로파일링은 내부 및 외부 노동시장에서의 개인의 지식과 능력, 스킬을 제시하고 전달할 수 있는 능력을 뜻한다. 셋째, 행동 역량은 사전에 미리 계획하여 개인의 진로를 개발해가는 것에 초점을 둔 역량으로 진로 탐색(work exploration), 진로 관리(career control)로 구성된다. 진로탐색은 내부 및 외부 노동시장에서 진로와 관련된 기회를 적극적으로 탐색하는 것을 의미하며, 진로 관리의 적극적으로 목표를 설정하고 이를 달성하는 방법을 계획하여 개인의 업무와 학습이 개인의 진로와 연계되도록 하는 것이다.

각 하위 요인별 3~4문항으며 총 21문항으로 구성되며, 반응 양식으로 매우 동의하지 않는다는와 매우 동의한다는의 5점 리커트척도를 활용하고 있다.

<표 II-10> 진로역량 질문지(Career competencies Questionnaire: CCQ) 구성

| 차원 | 영역 | 구성 개념 |
|--------|-----------|-------------------|
| 성찰 | 동기에 대한 성찰 | • 진로동기, 동기 성찰 |
| | 자질 성찰 | • 자기개발 평가, 가능성 성찰 |
| 커뮤니케이션 | 네트워킹 | • 대인관계 능력 |
| | 개인 프로파일링 | • 자기표현 |
| 행동 | 진로 탐색 | • 주도적 행동 |
| | 진로 관리 | • 진로 기회 |

이 도구는 진로역량에 대한 무경계 진로, 프로테우스적 진로, 진로 자기관리, 인적 자본 등의 관점을 모두 통합하여 도출된 요소로 바탕으로 한다. 16~30세의 직업세계로의 이행을 앞두고 있는 직업학생을 대상으로 조사한 결과 높은 신뢰도와 타당도를 나타냈다.

2) 진로역량 지표(Francis-Smythe et al., 2012)

Francis-Smythe와 동료들은 진로역량을 측정하기 위하여 인텔리전트 진로모델을 기반으로 진로역량 지표(Career Competencies Indicator: CCI)를 개발하였다. 진로역량은 희망하는 진로목표를 이루기 위해 필요한 중요한 지식과 행동 레퍼토리로 정의하고, 자신의 진로를 성공적으로 관리하기 위하여 학습될 수 있는 역량으로 보았다.

CCI의 진로역량 지표는 인텔리전트 진로모델을 개념적 틀로 두고 각 개념들과 관련한 기존의 도구로부터 문항을 도출하였으며, 신뢰도가 높다고 판단되는($\alpha=.70$) 문항을 선택하였다. CCI는 자기개발을 위한 도구로 활용될 수 있도록 관찰가능하며, 행동을 통해 변화할 수 있는 문항을 중심으로 구성하였다. 이러한 개발절차를 통하여 진로성공과 관련하여 신뢰성 높은 10가지의 개념이 도출하였으며, 각 개념은 3가지 아래 기초한다. knowing-why와 관련한 하위차원에는 목표설정과 진로설계(goal setting and career planning), 자기이해(self-knowledge), 진로탄력성(career resilience)이 도출되었으며, knowing-how와 관련한 하위차원에는 직무관련 효과성(job-related performance effectiveness), 진로 관련 기술(career-related skills), 조직 정치의 이해(knowledge of (office) politics and opportunity structures)가 도출되었다. knowing-whom과 관련한 하위차원에는 멘토링 구축(establishment of mentoring relationship), 네트워

킹(networking), 피드백 추구(feedback seeking)와 자기표현(self-presentation)이 도출되었다.

이후 28명의 진로분야의 전문가의 검토를 받아 최종적으로 총 7개 영역, 43문항으로 구성되어있으며, 각 영역은 목표설정과 진로설계, 자기이해, 직업 성과, 진로 관련 기술, 조직 정치의 이해, 진로안내 및 네트워킹, 피드백 추구하고 자기 표현 등으로 구성된다.

3) 한국 대학생의 진로·직업역량(김창환 외, 2014)

김창환 외(2014)는 대학생의 역량을 ‘대학생이 학문을 연마하고, 자신의 삶을 관리하고, 공동체 안에서 다른 사람과 더불어 살아가고, 전문가로서의 미래 직업세계를 준비하는 데 필요한 지식과 태도와 기술’로 정의하고, 자기관리 역량, 학업 역량, 진로·직업 역량, 대인관계 역량, 시민 역량으로 구성하였다. 이중 진로·직업역량은 ‘자기주도적으로 진로를 설계하고 탐색하며 미래 직업세계에서 필요한 지식과 기술들을 준비할 수 있는 역량’으로 진로설계, 진로·직업탐색, 직업 수행 역량으로 구분하여 총 23문항의 질문지를 개발하였다. 진로설계는 다양한 진로에서 최적의 판단을 위해 필요하며, 진로·직업탐색은 대학생의 미래 직업세계를 적절히 준비하기 위해 필수적인 역량이며, 직업 수행 역량은 졸업 후 진로를 실제적으로 준비하기 위해 필요한 역량으로 정의된다.

<표 II-11> 한국대학생의 진로·직업 역량

| 대영역 | 소영역 | 개념 | 요소 |
|-------------|---------|---|---------------------------|
| 진로·직업 역량 | 진로설계 | • 자신의 소질과 적성에 기초하여 미래 진로를 설계하는 능력 | • 자기이해 수준 • 삶/직업 목표 여부 |
| | 진로·직업탐색 | • 진로설계에 기초하여 진로를 탐색하고 결정할 수 있는 능력 | • 진로탐색 행위 • 직업탐색 행위 |
| | 직업수행역량 | • 자기가 원하는 진로 및 직업에 대하여 실제적으로 경험하고 수행하는 역량 | • 직업체험 비율 • 직업준비활동 비율 |

그러나 본 조사도구는 대학생의 역량 수준을 진단하기 위한 것으로, 진로·직업역량 측정문항을 개발하는 데 있어 학생들의 학습성과를 제고하고 대학교육의 질을 평가하기 위한 NSSE(National Survey of Student Engagement), 학생 리더들이 갖추어야할 역량을 조사하기 위한 미국의 Competency Guide for College Student Leaders, 한

국고용정보원의 대졸자직업이동경로 조사, 서울대 대학생활 의견조사(대학 졸업예정자 대상) 등을 기반으로 개발되었다는 점에서 한계를 지니며, 대학생 역량 도구의 자기관리 역량, 대인관계 역량 등과 구분되어 정의된다는 점에서 기존의 진로역량의 개념을 모두 포괄하지 못하고 있다.

4) 대학생 진로역량 검사(정은이, 2015)

정은이(2015)는 진로역량을 ‘진로 선택과 실현을 위한 삶의 과정에서 필요한 통합적 능력으로 진로 목표를 지향하기 위한 지식, 기술, 태도 및 가치’로 정의하고, 대학에서의 효율적인 진로 개입을 위한 진로역량을 측정하기 위한 목적으로, 문헌 조사와 심층면접, 개방형 설문 분석을 통한 사전 조사, 예비조사, 본 조사의 과정을 거쳐 개발되었다. 대학생 진로역량 검사는 도전 의식, 외국어 능력, 직무능력, 대인관계 능력, 의사소통 능력, 긍정적 가치관 및 태도, 창의성, 리더십, 진로목표 설정 및 준비, 문제해결 능력 등 10가지의 하위요인으로 46문항으로 구성되었다.

<표 II-12> 대학생 진로역량 검사의 하위요소 및 정의

| 하위요인 | 정의 |
|-----------------|---|
| 도전 의식 | • 적극적으로 주변 환경을 개척하고, 실패를 두려워하지 않고 새로운 상황에 도전하는 태도 |
| 외국어 능력 | • 영어 및 다른 외국어로 문서 작성과 대화를 할 수 있는 능력 |
| 직무능력 | • 전공 관련 지식과 기술을 활용하여 향후 원하는 직업 분야에서 직무를 수행할 수 있는 능력 |
| 대인관계 능력 | • 서로 다른 사람들과 어울려 좋은 관계망을 구축하고 원만한 인간관계를 유지할 수 있는 능력 |
| 의사소통 능력 | • 자신의 의사를 정확하게 표현하여 대화할 수 있고 논리적이고 타당하게 글을 쓸 수 있는 능력 |
| 긍정적 가치관 및 태도 | • 긍정적 가치관 및 태도는 어떠한 상황에서도 긍정적인 마인드와 태도로 최선을 다하고 올바른 가치관으로 성실하게 임하는 태도 |
| 창의성 | • 독창적인 아이디어로 문제를 해결하고 다양한 시각에서 대안을 찾을 수 있는 능력 |
| 리더십 | • 냉철한 판단력으로 조직을 이끌어 갈 수 있는 리더로서의 능력 |
| 진로목표 설정 및 준비 | • 진로와 관련된 구체적인 목표를 설정하고 주도적으로 진로준비를 할 수 있는 태도 |
| 문제해결 능력 | • 문제 상황의 원인을 파악해 실질적인 대안을 제시하고 효율적으로 해결할 수 있는 능력 |

자료: 정은이. (2015). 대학생 진로 역량 검사 개발 및 타당화 연구. 교육방법연구, 27(3), 재구성.

그러나 본 도구는 기존의 진로개발준비도, 직업기초능력, 취업 시 필요한 공통직무역량 등과의 개념을 명확하게 구분하기보다 대학생의 진로개발 및 취업과 관련된 역량을 종합하는 관점을 지니며, 일부 지역 대학생을 표집하여 타당화 작업을 진행했다는 한계점을 지니고 있다.

5) 진로역량 측정도구 종합

이상의 진로역량 도구를 살펴보면(<표 II-13> 참조), 진로역량에 대한 하위요인이 연구자마다 다양하여 진로역량 측정도구도 진로역량의 정의, 하위요인, 문항 구성 등에서 차이를 보이고 있었다. 국내의 경우 한국 대학생의 진로·직업 역량 도구(김창환 외, 2014)는 대학생의 학습성과를 측정하기 위한 목적으로 개발되었으며, 대학생 진로역량 검사(정은이, 2015) 도구는 대학생의 진로역량 구성 요소가 직업기초능력에 유사하다는 점에서 한계가 있다. 반면, CCQ와 CCI는 이 연구에서의 진로역량의 이론적 기반을 이루고 있는 진로 인텔리전트 모델을 바탕으로 개발되었다는 점에서 이 연구에서 진로역량을 측정하는 도구로의 활용 가능성을 탐색할 수 있다. 이 밖에도 진로역량과 주관적 진로성공과의 관계를 살펴본 Colakoglu(2011)의 연구에서도 진로역량을 knowing-why 차원의 진로역량, knowing-how 차원의 진로역량, knowing-whom 차원의 진로역량의 3 요인으로 구성하여 진로와 생애 경험과 관련하여 개인의 흥미, 능력, 포부, 가치, 강점, 약점 등의 개인 이해 수준, 개인의 직무와 관련된 스킬과 지식 추구, 진로개발을 위한 네트워크 문항들을 기존의 도구를 수정 및 보완하여 활용하였다.

3가지의 얇은 기반으로 진로역량을 구성하고 있는 기존의 선행연구들은(Akkermans 외, 2013; Frmanics-Smythe, 2012; Kuijper 외, 2012) 큰 맥락은 동일하나, 대상에 따라 각 차원에서 요구되는 하위 요인이 다소 상이하며, 측정 문항에 있어 일(work)이라는 단어를 사용함으로써 이 연구 대상인 대학생의 진로역량을 측정하는 데 한계가 있는 것으로 판단하였다. 따라서 대학생을 대상으로 한 진로역량 측정도구를 개발하여 사용하고자 한다.

<표 II-13> 진로역량 측정도구 종합

| 구분 | 진로역량 설문지 | 진로역량 지표 | 한국 대학생의 진로·직업역량 | 대학생 진로역량 검사 |
|---------------|--|--|---|--|
| 개발자 (개발연도) | Akkermans et al. (2013) | Francis-Smythe et al. (2012) | 김창환 외 (2014) | 정은이 (2015) |
| 진로역량 정의 | <ul style="list-style-type: none"> • 진로개발에 핵심적인 지식, 기술, 능력 | <ul style="list-style-type: none"> • 희망하는 진로목표를 이루기 위해 필요한 중요한 지식과 행동 레퍼토리 | <ul style="list-style-type: none"> • 미래 직업으로의 순조로운 전환을 위한 적응력의 자원 | <ul style="list-style-type: none"> • 진로 선택과 실현을 위한 삶의 과정에서 필요한 통합적 능력으로 진로 목표를 지향하기 위한 지식, 기술, 태도 및 가치 |
| 하위 요소 | <ul style="list-style-type: none"> • 진로동기성찰 • 자기성찰 • 네트워킹 • 개인 프로파일링 • 진로탐색 • 진로관리 | <ul style="list-style-type: none"> • 목표설정과 진로설계 • 자기이해 • 직업 성과 • 진로 관련 기술 • 조직 정치의 이해 • 진로안내 및 네트워킹 • 피드백추구와 자기표현 | <ul style="list-style-type: none"> • 진로설계 • 진로·직업탐색 • 직업 수행 역량 | <ul style="list-style-type: none"> • 도전 의식 • 외국어 능력 • 직무능력 • 대인관계 능력 • 의사소통 능력 • 긍정적 가치관 및 태도 • 창의성 • 리더십 • 진로목표 설정 및 준비 • 문제해결 능력 |
| 문항 수 | 21개 문항 | 43개 문항 | 23개 문항 | 46문항 |
| 응답방식 | 5점 Likert식 척도 | 5점 Likert식 척도 | 4점 Likert식 척도 | 5점 Likert식 척도 |
| 채점방식 | 응답자 반응의 합 | 응답자 반응의 합 | 응답자 반응의 합 | 응답자 반응의 합 |
| 신뢰도 | Cronbach $\alpha=.83\sim.92$ | Cronbach $\alpha=.81\sim.93$ | 미보고 | Cronbach $\alpha=.95$ |

3. 진로역량과 학생 및 대학 특성 변인의 관계

가. 학생 특성 변인

1) 성별

성(gender)은 개인의 진로에 있어 영향을 미치는 것으로 알려져 왔다. 여성의 진로 발달 관련 연구들에 의하면, 남성과 달리 여성의 진로발달 과정에는 성 고정관념, 시대적 배경과 사건, 역할 모델, 자기효능감, 경력 단절, 일-가족 다중역할 갈등 등 다양한 측면들이 존재하고 있음을 밝히고 있다(최윤정 외, 2013; Betz, 2006; Herr, Cramer, & Niles, 2004). 특히, 대학에 진학한 여학생은 진로탐색과 직업세계로의 이행에 있어 자신의 성이 상당한 주요 변수로 작용함을 깨닫게 되는 시기이다. 여학생은 대학단계에서부터 여러 생애사적 사건들과 자신의 성 특성을 함께 고려하여 진로를 수정하는 상황에 놓이게 될 가능성이 높은 것으로 알려져 왔으며(김봉환, 2010), 이후 노동시장에서도 경제활동의 성차별과 노동임금의 차별적 대우를 받고 있는 것으로 나타난다. 박환보와 김성식(2011)에 따르면, 개인의 학교 수준과 취업준비 수준이 동일한 경우에 여성은 남성에 비하여 낮은 직업 지위와 임금을 받는 것으로 나타나고 있다.

최근 교육기회 평등 이념과 고등교육 대중화로 인하여 대학 내 여학생 비율이 증가하고 노동시장에서의 여성 진출도 확대되고 있으나, 그럼에도 국내 여대생을 대상으로 한 실증연구 결과를 살펴보면, 남학생에 비해 여학생의 진로개발 수준 및 진로에 대한 자신감이 낮게 나타나는 결과가 대부분을 이룬다(김봉환, 2010; 박환보 외, 2011; 최윤정 외, 2013). 이러한 결과는 여학생이 남학생과 비교하여 직업선택의 폭이 제한되어 있고, 선택한 직업을 실현할 수 있는 가능성이 낮다는 사회 현실적인 문제와 가사, 육아 등의 전통적으로 기대되는 여성의 역할로 인한 것으로 해석된다(박동열, 김대영, 2006). 진로개발 과정에서도 우리나라의 여대생은 진로를 선택하는 데 있어서 준비가 미약하거나, 희망하는 직업의 현실을 정확하게 파악하지 못하고 있는 경우가 많은 것으로 나타나고 있다. 진로 정보를 얻는 정보원에 있어 남학생은 취업 및 진로관련 사이트, 교내·외 취업 상담 기관의 이용이 높은 반면, 여성의 경우 학과 교수 및 전공 수업을 통한 정보 획득이 높은 양상을 보이는데(박동열, 김대영, 2006), 여성의 경우 전문성과 효과성보다 친밀성에 대한 요구가 높게 나타남을 알 수 있다.

이와 같이 학생의 성별은 직업에 대한 의식뿐 아니라 대학생활 동안의 진로개발 과정에서 차이가 나타나는 주요 변인으로 작용할 수 있다. 여성의 진로 발달에 관한 국내 연구 동향을 분석한 최윤정 외(2013)는 노동시장으로의 이행을 준비하는 여대생들이 자신이 원하는 진로와 관련한 다양한 경험을 하고, 자신의 진로 과업을 이루어가는 과정에서 성공적 경험을 쌓을 수 있도록 학교 차원의 지원이 필요하며, 이러한 맥락을 고려하는 연구의 필요성을 제기하고 있다. 한편, 진로역량을 종속변인으로 한 실증 연구물을 살펴보면, 박혜경(2012)은 대학생의 진로역량 개발 인식에 있어 남학생이 여학생보다 더 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 평균 차이의 폭이 크지 않지만, 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 반면, 성희진과 나승일(2012)의 연구에서는 대학졸업예정자의 진로역량 수준이 자기이해, 전공 및 직업지식, 진로결정 확신도, 의사결정 효능감, 관계활용 효능감, 구직 기술 모든 영역에서 남성의 수준이 여성에 비해 높게 나타났으나 통계적으로는 차이가 없는 것으로 나타났다. 이병식 외(2013)에서는 성별이 진로역량에 미치는 영향은 없는 것으로 나타났다. 이상의 논의를 토대로 할 때, 성별이 진로역량에 미치는 영향 및 차이는 일관된 결론을 내리기 어렵지만, 대부분의 선행연구는 개인의 진로개발에 있어 진로장벽이 적을 것이라 예상되는 남학생의 진로역량이 높다는 결과를 지지함을 알 수 있다.

2) 대학진학 첫 세대

대학진학 첫 세대란 학생이 속한 가정에서 학부모, 형제 및 자매 중 자신이 처음으로 대학에 입학한 경우를 의미하는데, 대학의 효과성과 관련한 연구에서는 대학진학 첫 세대와 관련된 연구가 많이 이루어지고 있다(권도희, 2013; 이병식 외, 2013). 자신의 사회적 위치를 인식하고 이를 바탕으로 자신의 미래 계획을 그려나가는 과정에서 부모의 사회경제적 지위로 대표되는 대학진학 첫 세대 변인은 개인의 진로에 있어 사회환경적 맥락요인으로 작용하고 있는 것으로 알려져 왔다.

대학진학 첫 세대는 부모의 사회경제적 지위에 대한 대안적인 지표로, 부모의 사회경제적 지위는 경제자본, 사회자본, 문화자본으로 작용하며, 대학 내에서 차별화된 경험을 야기한다는 연구 결과는 대학생활을 기반으로 한 진로개발에 있어 시사하는 바가 크다. 김미란(2014)에 따르면, 대학생들은 부모의 사회계층에 따라 수업, 친구관계, 대외

활동, 미래계획 등 대학생활 전반에서 차별적인 경험을 하고 있다고 밝히며, 특히 대학생들은 대학진학 전까지 자신의 사회계층적인 위치를 실감하지 못하나, 대학생활을 통하여 세상과 자신에 대한 인식을 변화하는 계기를 가져오게 된다고 보고 있다. 권도희(2013)는 대학진학 첫 세대 학생의 경우 대학진학 2세대에 비해 좀 더 낮은 수준의 대학조직 몰입을 보이는 것으로 보고하며, 대학 차원의 추가적 지원이 필요하다는 시사점을 도출하고 있다. 대학 1학년을 대상으로 한 Jackson(1996)에 연구에 의하면, 가정의 월수입, 부모의 교육수준은 학생의 진로개발과 관련이 있으며, 부모가 있는 가정의 학생들이 그렇지 않는 학생들보다 진로개발수준이 높게 나타났다. 이상의 논의를 바탕으로 할 때, 부모의 사회경제적 지위로 대리될 수 있는 대학진학 첫 세대 변인은 학생들의 대학생활 내의 경험과 개인의 진로개발과 관련한 진로 계획, 준비에 있어서도 영향을 미치는 변인으로 작용할 수 있음을 시사한다.

이와 함께 대학은 다양한 집단이 모여 상호작용하는 사회적 공간으로 대학의 평균적인 대학진학 첫 세대의 변인 역시 대학생의 진로역량에 영향을 미치는 변인으로 작용할 수 있다. 학교 효과를 측정하는 기존의 선행연구는 학생 개인이 속한 사회경제적 지위의 평균 수준에 많은 관심을 기울여 왔으며(Bangert-Drowns, Hurley, & Wilkinson, 2004; Raudenbush & Bryk, 1986), 학교 평균 학생의 사회경제적 지위가 학생 교육에 부적으로 작용하고 있음을 밝히고 있다.

3) 자기효능감

자기효능감(self-efficacy)은 개인이 어떤 결과를 얻고자 할 때 행동을 성공적으로 수행해낼 수 있다는 개인의 능력에 대한 판단인 동시에 신념으로(Bandura, 1997), 행동과 행동변화를 이해하고 예측하는데 중요한 역할을 하는 것으로 알려져 왔다. 자기효능감의 개념은 효능기대와 결과기대의 차이를 통하여 더욱 명확히 설명할 수 있는데, 효능기대는 결과를 얻기 위해서 요구되는 행동을 자신이 성공적으로 해낼 수 있는가에 대한 예측이고, 결과기대는 어떤 행동이 어떤 결과를 유출 할 것이라는 개인의 추측이라고 볼 수 있다(Bandura, 1997). 효능기대는 어려운 상황에서 보다 많은 노력을 기울이게 한다는 점에서 인간의 인지적 과정과 그로 인한 행동을 설명하는 핵심 변인으로 여겨지고 있다.

자기이론의 핵심인 자기효능감은 개인의 진로발달 과정을 이해하는데 있어 매우 중요한 설명력을 보이는 것으로 알려져 왔는데(Lent & Brown, 2013), 자기효능감이 높을 경우 정서적인 안정감과 확신을 가지며 이로 인하여 진로문제에 대한 주체적 결정 성향이 높아지고 진로 선택에서는 욕구와 현실 간의 지혜로운 타협을 하는 것으로 나타나고 있다. 특히 자기효능감은 예측할 수 없는 상황이나 스트레스에 직면할 때 중요한 역할을 한다는 점에서 불확실한 진로장면에서의 요구를 성공적으로 수행할 수 있는 핵심적인 예측 변인이다. 더불어 자기효능감은 객관적인 실제 능력에 바로 영향을 주기보다는 매개하는 역할로써 기능하는 경우가 많은데, 사람들은 진로 관련 상황에 있어 자기효능감은 간접적으로 진로 선택이나 진로 활동에 영향을 주게 된다(Hackett & Betz, 1981). 이와 함께 자기효능감은 개인의 정의적, 심리적, 인지적 특성은 물론 역량 및 성취에 영향을 미치는 변인으로 다양하게 연구되고 있다.

한편, 자기효능감은 학습과정에 영향을 미치는 것으로 알려져 왔는데, 자기효능감을 처음 제시한 Bandura(1997)는 자기효능감에 대한 지각이 높을 사람일수록 동일한 수준의 지식과 기술을 가진 사람보다 높은 학습효과를 보인다고 보고하였다. Knight와 Yorke(2002)도 높은 자기효능감은 전공 및 일반지식 등의 이해, 능숙한 실무 처리 역량에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고하고 있다. 특히 Swell(2007)은 자기효능감이 지식, 스킬, 경험 및 개인적 특성과 매우 강하게 연결되어 있는 것을 밝히면서 자기효능감이 학습과정에 미치는 긍정적인 영향도 중요하나, 자기효능감을 높일 수 있는 다양한 경험을 제공하여 학생들이 다재다능한 인재로 성장하는데 도움을 주어야 함을 언급하고 있다. 자기효능감은 크게 4가지의 주요 근원으로 형성되는데, 첫째는 다양하고 많은 성공을 경험하는 것이며 둘째는 대리경험으로 다른 사람의 성취를 보는 것이며, 셋째는 주변인으로부터 듣는 언어적인 설득이며, 마지막은 개인의 생리적이고 정서적인 상태이다. 이는 대학생의 학습과정 및 대학생활동안 이루어지는 다양한 성공경험과 주변인의 성취, 주위의 격려와 지지 등은 자기효능감을 높이고, 이러한 자기효능감은 개인의 학생참여 및 진로발달에 긍정적인 영향을 미침을 시사한다. Akkermans와 그의 동료들(2013)은 진로역량과 자기효능감의 정적인 상관관계를 밝혔으며, 자기효능감이 높을수록 성공적인 노동시장 이행을 이루는 것으로 보고 있다(Akkermans, Nykanen, M., & Vuori, 2015). 국내 대학생을 대상으로 한 이병식 외(2013)에 따르면 학문적 자기효능감과 사회적 자기효능감 모두 진로역량에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났

다. 이상의 논의를 토대로 자기효능감은 대학생의 진로역량에 긍정적인 영향을 미칠 것을 예측할 수 있다. 자기효능감은 가장 일반적인 것부터 맥락 및 영역에 따라 다차원의 위계적 구조를 보이지만, 이 연구에서는 다른 특수한 영역에 대한 자기효능감을 포괄적으로 예측하는 일반적(general) 자기효능감과 진로역량 간의 관계를 살펴보고자 한다.

4) 진로포부

진로포부(career aspiration)가 학문적으로 등장하게 된 계기는 초등학교 학생의 포부수준과 학업성취의 관계 연구로, 이 연구에서 Sears(1941)가 포부 수준(aspiration level)을 소개하면서 시작되었다. 이후 Gottfredson(1981)이 포부를 진로이론에 적용하여 체계화시키고 O'Brien(1996)이 진로포부라는 용어를 개념화면서 진로포부 관련 연구들이 수행되어 왔다. 그럼에도 진로포부에 대한 개념은 학자들마다 다르게 정의되어 왔는데, 초기 연구에서는 포부에 이상적인 미래 포부(wish)와 계획에 근거한 현재 포부(plan)의 개념을 포함하고 있었다. Gottfredson(1981)은 가능성(가장 현실적인 대안)과 적합성(개인-환경일치)의 산물로 진로포부를 정의하였으며, O'Brien(1996)은 개인이 원하는 진로영역에서 발전하고자 하는 기대 수준을 진로 포부라 보았다. 예를 들어, 같은 교육 분야에서 초등학교의 평교사 되길 원하는 사람과 초등학교의 교장 선생님이 되길 원하는 사람이 있는 것과 같이 진로영역 안에서의 다른 기대 수준을 보인 있다는 점에 주목하였다. 이는 이전의 진로포부가 자신이 원하는 직업에 따른 지위수준에 초점을 둔 반면, 개인의 진로발달적인 측면을 고려한 접근이라 볼 수 있다.

진로포부와 관련한 연구는 이후 타협과정과 연계되어 진로장벽 등의 맥락 변인과의 논의가 활발하게 이루어져왔으며, 개인의 신념과 사회적 맥락의 통합적 관점으로 보았다. 진로포부의 선행 연구들을 종합해보면, 진로포부는 직업 포부(vocational aspiration)와 교육 포부(educational aspiration)를 포함하는 개념으로, 자신이 원하는 진로 선택과 함께 그 전후 과정에서 계속교육을 받고자 하는 의지, 승진, 리더십, 전문가가 되고자 하는 신념의 총합이라 볼 수 있다(김경주, 송병국, 2011). 이 연구에서 진로포부는 개인과 환경의 상호작용을 토대로 나타나는 개인의 진로 관련 목표와 실현 가능성 대한 기대를 포함하는 신념으로 규정하고자 한다.

이러한 진로포부는 진로발달에 있어 진로포부가 높은 사람들은 도전적이어서 실패보

다는 성공에 초점을 맞추며, 목표달성에 대한 가능성을 많이 지각하고 긍정적인 정서 상태를 유지하는 것으로 알려져 왔다. 사람들은 진로포부를 설정하고, 이를 실현하기 위한 노력을 통하여 진로성취수준을 예측해주는 주요 진로동기 변인으로 간주된다. 사회 인지진로이론에 따르면, 개인이 수행목표는 최종적으로 수행수준에 영향을 미치게 되는데, 이러한 수행목표는 특정 영역에서 개인이 성취하고자 열망하는 수행 수준을 의미하는 것이며, 이를 곧 진로포부라고 볼 수 있다(이정애, 최웅용, 2011). 실제 진로포부와 진로발달과 관련된 연구를 살펴보면, 진로포부가 높을수록 진로목표 추구활동이 높아지며(이정애, 최웅용, 2011), 대학생의 교육적 열망은 핵심역량 개발에 영향을 미치는 것으로 나타나고 있다(김안나, 이병식, 2003). 이상의 논의를 통하여 진로 포부가 높은 대학생은 자신의 진로를 주도적이고 목표 지향적으로 개발하려는 노력을 통하여 진로역량이 높게 나타날 것이라 예측할 수 있다.

이와 함께 대학 평균 진로 포부 수준은 대학생의 진로개발에 있어 도전적이고 성공적인 교육 풍토를 이끌어내며, 이는 다시 개인의 주도적이고 적응적인 진로개발로 회귀하는 과정이라 볼 수 있다. 다시 말하면 대학별 진로 포부의 평균 수준은 대학의 독특한 속성으로, 대학생의 대학생활 및 진로개발에서 직간접적으로 영향을 줄 수 있음을 예측할 수 있다.

5) 전공몰입

전공몰입(major commitment)이란 자신이 속해 있는 학과와 그 학과에서 진행되어 있는 과정에 대해 몰입되어 있는 정도로(남순현, 2005), 조직몰입의 개념을 확대시킨 다중몰입(multi-foci of organizational commitment)에서 파생된 개념이다(Becker & Billings, 1993). 조직몰입이란 개인 및 특정 조직에 대한 동일시 및 관여의 강도로(Porter, Steers, Mowday, Boulian, 1974), 조직 동일시, 조직 관여 등의 유사 개념들과 함께 개인의 조직에 대한 심리적 애착을 나타낸다. 이러한 조직심리학에서의 몰입의 개념은 조직뿐 아니라 개인적 가치, 경력 등에 따라 다양하게 나타난다고 본 다중몰입을 통하여, 대학 재학 중의 자신의 전공에 대한 심리적 애착으로 전공 몰입을 정의하고 있다(장재운 외, 2007). 전공몰입과 유사한 개념인 전공만족(major satisfaction)이 자신에 전공에 대한 심리적으로 만족한 감정적인 측면이라면, 전공몰입이란 과정에 대

한 감정적 측면뿐 아니라 인지적으로도 몰두한 상태라는 점에서 차별화된다.

대학생의 대학생활에서의 가장 우선적 과제는 전공과 관련된 지식과 경험의 습득이며 (장재윤 외, 2003), 대학의 우선 과제 역시 학생들이 전공분야 전문성을 배양하여 사회가 필요로 하는 인재로 성장하도록 돕는 데 있다(정진철, 이승일, 박민경, 2012). 학생이 전공에 몰입할 경우, 개인인 대학생활에 대한 만족도와 적응 수준이 높아질 수 있으며, 대학과 교수의 입장에서든 전공에 대한 몰입이 높은 학생들에게 보다 더 적극적인 교수 활동이 가능할 수 있다. 이는 조직몰입이 직원들의 높은 성과와 조직 목표 추구에 유익하게 작용한다는 점과 같은 맥락이다. 따라서 전공 몰입과 진로와의 관계를 살펴본 연구들은 전공몰입이 진로발달 및 성과에 긍정적인 영향을 미친다고 보고하고 있다. 전공에 대한 몰입은 자신이 전공과 적합하다는 인식을 통해 이루어지며, 몰입은 자신의 경력 설계에 있어 중추적인 역할을 하기 때문이다. 장재윤 외(2003)의 연구에서는 전공몰입과 진로미결정이 유의미한 부적 상관을 보이며, 전공에 몰입한 학생의 경우 자신의 진로에 대한 보다 명확한 방향성을 보인다고 보았다. 이숙정(2011)은 학습몰입의 경험의 빈도와 강도가 대학의 적응과 삶의 안녕감을 예측할 뿐만 아니라 진로와 취업 준비에도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고 하였다. 정진철 외(2012)도 전공 몰입은 개인 및 직업탐색, 관계 구축, 면접 효능감 등에 긍정적인 영향을 미치는 결과를 통하여 전공몰입이 실제 경력관련 활동을 촉진한다는 점을 밝히고 있으며, 대학이 학생의 전공몰입을 위한 지원을 강화해야하는 근거를 제시하고 있다. 이상의 논의를 통해 전공몰입은 대학생의 진로역량에 있어 긍정적인 영향을 미칠 것이라 예상할 수 있다.

6) 학생참여

학생참여(student engagement)는 대학생의 대학생활에 있어 과정적 측면을 강조하는 것으로 학습경험(learning experience), 학습과정(learning process) 등의 용어와 혼재되어 사용되고 있다. 학습경험은 학생의 주관적 측면을 강조하고, 학습과정은 학생의 성과와 대비하여 과정에 측면을 강조하는 개념이다. 반면 학생참여는 학생의 능동적 참여가 성공적 학습의 중요한 요소라고 보는 관점이 반영된 개념이다.

학생참여와 관련한 많은 연구를 수행한 Kuh(2001)는 학생참여를 대학생의 학습 활동에의 참여와 투자하는 노력의 질이라 정의하였다. 고등교육 분야에서 대학의 책무성

에 대한 근거를 제시하고 평가하는 시대적 흐름에 따라 학생참여를 측정하려는 움직임이 활발히 이루어졌고, 학습참여와 대학의 교육성과와 관련한 연구가 많이 수행되었다(유현숙 외, 2012; 이병식 외, 2003; Kuh, 2001; Kuh et al., 2006). 이러한 학습참여는 대학에서 학생들이 자신의 학습에 있어 능동적인 참여자라는 관점을 지니며, 학생의 성공을 결정하는 중요한 요소 중 하나가 학생이 교육적 자원과 캠퍼스에서의 기회 활용 등의 투자로 바라본다. Astin(1986)은 학습참여를 학생이 학업 경험에 투자하는 육체적 및 심리적 에너지의 양으로 정의하고 대학생 참여에 관한 발달 이론을 통해 학습참여가 대학의 바람직한 성과와 학생의 성장을 이끌어 낸다고 보았다.

Astin(1984)은 학습참여의 대표적 구인으로 학업경험에의 투자, 교수와의 상호작용, 정규교과와 병행한 활동(co-curricular activities), 동료와의 상호작용 등을 제시하였다. 이후, Kuh(2001)가 학습참여를 중심으로 한 대학교육 성과의 개념적 틀을 제시하며, 대학에서의 참여를 학업적 참여(in-class engagement)와 수업 외적 참여(out-of-class engagement)로 구분하고 두 측면 모두 학생의 성공에 중요한 측면이라 보았다. 이후 Trowler(2010)는 선행연구를 종합하여 대학생의 학습참여를 행동적, 정서적, 인지적 차원으로 구분하여 제시하고 있다. 행동적 차원의 학습참여는 수업이나 프로그램 등 학습활동에 참여하는 행위이며, 정서적 차원의 학습참여는 학습에 열정을 느끼는 것이고, 인지적 차원의 학습참여는 질 높은 학업을 수행하려는 노력을 뜻한다. 정승원(2013)도 국내 대학생들의 학습참여를 행동적 참여, 인지적 참여, 정서적 참여로 구성하며, 행동적 참여는 학업 및 사회적 혹은 교과외 활동 참여를, 인지적 참여는 복합적 생각을 이해하고 어려운 기술을 숙달하는데 필요한 노력을 기울이려는 생각과 의지를 의미하며, 정서적 참여는 학교에서 학생들이 느끼는 감정으로 학교와 학업에 대한 태도와 애착을 의미하는 것으로 정의하였다. 이는 Trowler(2010)가 제시한 학습참여와 같은 맥락으로 대학생이 경험하는 대학생활의 다양한 장면과 내재적 면모를 종합적으로 바라볼 수 있는 프레임을 제공한다.

학습참여와 교육성과와 관련된 연구를 살펴보면, 학습참여는 대학생의 역량 발달 및 성과와 직접적인 관련이 있는 것으로 나타나고 있다. 학습참여가 높을수록 학생들은 배우고 있는 것을 더 잘 이해할 기회를 가지며(Coates, 2005), 다양한 사람들과 함께 학습함으로써 복잡하고 새로운 문제 해결을 해 나갈 수 있다. 또한 교육적으로 의미 있는 활동에 참여함으로써 학업 성취 뿐 아니라 이후에도 생산적이고 만족스러운 삶을 사는

데 필요한 기술과 역량을 기를 수 있다고 본다(Kuh, 2009). 국내에서도 대학생 대상으로 학교생활 변인이 핵심역량 변화에 미치는 영향을 조사한 전예원(2014)에 따르면, 동아리 활동의 여부와 투자 시간이 전체 핵심역량에 변화에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 대학생 대상으로 고장완 외(2011)의 연구에서도 대학생들의 수업 또는 학습 경험은 대학교육 성과에 긍정적인 영향을 미치며, 동료와의 교류는 의사소통 능력의 성장, 자신과 타인에 대한 이해, 도덕 및 가치태도 등에 유의미한 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 학생참여는 대학교육을 통한 대학생의 역량 발달 및 성과와 직접적인 관련이 있는 것으로 알려져 왔다(배상훈 외, 2015). 이와 같은 논의를 토대로 할 때, 학생 참여가 높을수록 자신의 진로를 개발 및 관리해나가는 역량인 진로역량 역시 높게 나타날 것이라 판단된다.

7) 진로교육 참여수준

대학에서는 학생의 진로 및 취업지원을 위하여 다양한 프로그램 및 교과목 개설 등의 교육 서비스를 제공하고 있다. 대학에서 제공하는 진로교육 관련 선행연구들은 살펴보면, 진로교육의 효과성을 확인하기 위한 연구에 집중되어 있으며, 그 효과성은 크게 학생의 인지적, 심리적 변화에 초점을 둔 진로발달과 취업여부, 고용형태 등의 노동시장으로의 이행 성과로 구분하고 있다. 정미경과 김수란(2013)은 한국고용정보원이 제공하는 ‘대졸자직업이동경로조사(Graduates Occupational Mobility Sarvey: GOMS)’ 자료를 활용하여 대학생의 진로개발지원 프로그램 참여 여부는 대학생들의 진로성숙도, 진로정체감, 진로결정 자기효능감과 같은 심리적 차원 및 진로목표 설정, 진로준비행동과 같은 행동적 차원에서도 긍정적인 변화를 유도함을 밝혀냈으며, 노경란과 박용호, 허선주(2011b)는 대졸자직업이동경로조사(GOMS)’ 자료를 활용하여 대학 재학 중 진로개발프로그램 참여 경험이 대학 재학 기간뿐 아니라 졸업 이후의 능력개발과 직업만족도에 정적인 영향을 미친다고 보고하였다.

앞서 대학의 진로교육의 현황에서도 기술한 바와 같이 대학에서 이루어지는 진로교육은 매우 다양하나 이 연구에서는 현재 대학에서 이루어지고 있는 주요한 진로교육을 교과와 비교과로 구분하고(정철영 외, 2014), 대학 진로교육으로 주요하게 다루어지고 있는 진로 관련 교과목과 진로상담, 진로프로그램(진미석 외, 2011; Brown, 2015)을 중

점적으로 살펴보고자 한다.

먼저, 대학 내 진로교과목의 개설과 운영은 대학생의 성공적인 진로발달을 위한 필수적인 서비스로 강조되어 왔다(임언, 김안국, 2006; Brown, 2007). 진로교과목은 대학 내에서 이루어지는 다른 진로서비스에 비하여 다양한 학생들에게 장기간에 걸쳐 이루어지며, 보다 체계적으로 운영된다는 점에서 그 효과성을 인정받고 있다(임언 외, 2006; 한미희, 2011). 국내의 많은 대학은 대학생들의 진로의식을 고취하고 진로선택 과정을 돕기 위하여 진로 교과목(career course)을 개설하여 운영하고 있다(유현실, 2014). 특히, 국가적으로 진행한 청년고용촉진대책, 대학취업지원기능 확충사업 등을 통하여 대학 내 진로개발 및 취업지도를 위한 정규 교과목이 대대적으로 개설되는 계기를 마련하였다(한국직업능력개발원, 2012). 진로 교과목이 대학생의 진로발달에 미치는 효과에 대한 연구를 살펴보면, 이동혁(2010)은 미국과 한국에서 발표된 대학 진로관련 교과목의 효과성을 검증한 연구들을 메타 분석하여 대학의 진로교과목이 학생들의 진로발달과 성공적인 학교생활에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고하였으며, 이러한 진로 관련 교과목 수강이 크게 단기적 효과와 장기적 효과로 구분되고 있다고 보았다. 먼저 단기적 효과는 자신에 대한 이해, 직업에 대한 이해, 진로의사결정, 진로의사결정의 인지적 측면, 진로성숙도 등의 향상을 보고자 하였으며, 반면, 장기적 효과로는 높은 학업지속율과 졸업률 차이를 보고하였다. 반면, 진로 관련 교과목을 수강한 학생들의 취업률이 그렇지 않은 학생보다 높게 나타난 것으로 보고하여, 노동시장 이행에서도 긍정적인 영향을 미치고 있음을 보고하였다(강원중, 김종인, 김정원, 2008).

진로상담은 일의 세계에서 적절히 융화된 자신의 역할상과 자아상을 발전시키고 수용하여 그것을 현실에 비추어 검토해보고 그 검토한 자체를 자신과 사회에 이익이 되는 현실로 전환하도록 개인을 도와주는 과정으로, 기존의 검사를 실시하고 적합한 직종을 연결시켜주던 전통적인 접근에서 나아가 전생애에 걸쳐 진로 및 직업, 생활 및 심리 등으로 그 범위가 확대되어 나가고 있다. 진로상담은 핵심적인 진로개입 중 하나로 4년제 대학의 89.6%가 진로와 취업 관련 상담을 실시하고 있다(진미석 외, 2010). 진로상담과 관련한 실증적인 연구를 살펴보면, 고향자(1992)는 대학생을 대상으로 진로 집단상담을 실시한 결과, 진로의사결정 능력과 관련하여 의존적인 유형을 보이던 학생들의 직업계획 수준, 전공에 대한 확신 및 이해 수준에 긍정적인 효과를 미치는 것으로 나타났다. 여자 대학생을 대상으로 집단 진로상담 프로그램을 운영한 김봉환(2007)의 경우,

집단 진로상담 프로그램은 여자대학생의 진로장벽 지각 완화와 진로결정효능감 증진에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 한편, 진로상담교수제와 관련하여 이종구(2007)는 교수의 경우 일반 진로상담과 달리 학과차원에서 교수들에 의해 이루어지는 진로상담교수제의 경우 상담범위가 전공학습관리, 사회진출을 위한 취업진로지도, 직업 가이드, 대학생활관리 등으로 비교적 명확한 특징을 보이는 것으로 설명한다. 그러나 대학생의 교수와의 상담횟수는 학생의 학습역량에 긍정적인 영향을 미치나 학생의 취업과 진로와 관련된 역량에는 별다른 영향을 미치지 않는 것으로 보고하였는데, 이러한 연구 결과는 상담의 질을 고려하지 못하고 단순한 횟수의 합산으로 측정한 측정의 오류도 있을 수 있지만, 이종구(2007)가 지적한 것과 같이 교수의 경우 전공과 학업분야에 대한 전문성은 있으나, 진로 및 취업과 관련한 분야에서는 상담가보다는 전문성이 낮을 수도 있다는 점도 작용했을 수 있으며, 형식적인 차원에서 운영되었을 수도 있다는 점을 살펴봐야 한다.

진로교육 프로그램은 대학에서 교과과정 외 이루어지는 다양한 프로그램을 모두 포괄하는 개념으로, 진로탐색 및 취업준비 프로그램, 특강, 캠프 및 행사(박람회 및 포럼) 등을 의미한다. 강원중 외(2008)는 대학의 취업지원 프로그램을 각각의 특징을 분석하고 그 성과를 살펴봄에 취업역량강화캠프, 취업 박람회, 취업동아리가 취업에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고하였으며, 이와 함께 진로 관련 프로그램이 높은 참여율보다 피드백 제공 등의 지속적인 관리가 이루어질 수 있는 프로그램의 필요성을 주장하였다.

이상의 논의를 토대로 했을 때, 대학에서 이루어지는 진로교육은 학생들의 진로발달에 긍정적인 영향을 미친다는 사실을 알 수 있다. 따라서 이 연구에서는 대학에서 이루어지는 대학 진로교육을 진로 교과목, 진로 상담, 진로 프로그램으로 구분하고 이들의 경험 여부가 진로역량에 미치는 영향을 살펴보고자 한다.

이와 함께 이 연구에서는 대학에서 제공하는 진로교육 참여 수준 차이에 관심을 보인다. 대학에서 제공하는 진로교육은 증가하고 있으나, 대학별 편차가 많은 것으로 나타나고 있다. 대학생 진로교육 실태 모니터링에 따르면(한국대학교육협의회, 2015), 고학년을 대상으로 진로 관련 교과목을 이수 비율은 60.4%, 진로상담의 이수비율은 개별상담 50.7%, 집단상담 22.4%, 진로프로그램의 이수비율은 6.1~59.7%로 다양하게 나타나고 있었다. 그러나 진미석 외(2010)에서 학교별 진로개발지원의 차이가 나타나고 있으며, 진로교육의 차이가 학생들의 노동시장 이행에서의 차이로 이어질 가능성을 지적하고 있

다. 그러나 아직까지 대학의 진로교육의 운영과 관련한 부분이 대학생의 진로개발 혹은 노동시장으로의 이행에 미치는 영향을 개별 대학 단위에서 분석하는 연구는 아직 미흡하다. 허균(2016)은 한국고용정보원의 2013년도 대졸자 직업 이동경로조사(GOMS: Graduates Occupational Mobility Survey) 자료를 활용하여 대학 평균 진로 및 취업 관련 교육 참여율을 개인 수준에서 측정된 문항을 바탕으로 대학 수준의 변수로 활용하여, 대졸자의 임금에 있어 대학 평균 진로 및 취업관련 교과목 참여도와 대학 평균 교내 취업박람회의 참여도는 정적인 영향을, 대학 평균 진로 관련 대인 및 집단상담의 참여도는 부적 영향을 주는 것으로 나타났다. 이 연구는 대학 단위에서의 참여율을 노동시장 이행의 성과인 임금과 연관 지어 분석했는데 점에서 대학 수준에서의 시사점을 제시하고 있다는 데 의의를 보이나, 노동시장 이행 과정에 있어 대학의 진로교육 참여율뿐만 아니라 다양한 변수가 함께 작용할 수 있다는 점에서 직접적인 효과성을 파악하였다고 보기에는 어렵다.

대학에서 진로교육의 필요성은 학생 개인 차원뿐 아니라 국가와 사회적 차원으로 확대되나가고 있는 상황에서 대학의 진로교육을 통하여 학생의 진로에서의 필요한 지식, 기술, 태도 등의 자원을 측정할 수 있는 진로역량의 영향력을 파악하는 것은 현 시점에서 중요한 의미를 제공할 수 있으며, 보다 나아가 대학은 진로교육을 통하여 대학 차원의 사회적 책무성에 대한 요구에 부응할 수 있을 것으로 본다. 따라서 이 연구에서는 대학 평균 학생의 진로교육의 참여수준이 대학생의 진로역량에 영향에 미치는 영향을 탐색하고자 한다.

8) 인턴십 경험

대학에 재학하면서 직업세계로의 이행을 준비하는데 있어 매우 중요하게 작용하는 것이 일 경험(work experience)이다. 대학생의 재학 중 일 경험은 실제의 일을 직접 체험함으로써 직업의식을 형성하고 자신의 진로를 탐색하는 기회로 활용할 수 있으며, 인적자본의 축적, 또 하나의 인적신호기제로 작용하여 노동시장으로의 원활한 이행을 돕는 것으로 나타나고 있다. 이에 따라 일부 학과에서는 현장학습, 직장체험 등의 다양한 일 경험을 할 수 있는 기회를 제공하고자 정규 교과과정으로 편성하기도 한다(안준기, 배호중, 2011). 대학생들의 일 경험 관련 기존의 연구는 일 경험을 통하여 진로개발에

영향을 미치거나 학습 성과에 영향을 미치는 연구를 수행하였다. 학습 성과와 관련한 연구는 교육사회학적 관점으로 일로 인하여 학문적 몰입의 저하, 공부시간의 부족 등 개인의 가용시간의 한정성으로 인한 부정적인 측면에 초점을 맞추고 있다. 반면 진로개발과 관련해서는 대학 시기 동안의 일 경험이 사회적 능력을 형성하고 직업세계에 대한 이해를 높이는 것으로 보고 있으며(Derous & Ryan, 2008), 개인의 능력 개발에 있어서도 긍정적인 효과를 주는 것으로 나타나고 있다. 이러한 관점은 일 경험을 경험학습의 일환으로 보고 있다.

대학생의 일 경험은 인턴십, 현장실습, 아르바이트로 구분되는데(장원섭, 2004), 이중 인턴십은 일정 기간 동안 기관에서 근무하며 실제 직무에 참여하면서 학습하는 프로그램이며, 현장실습은 학교에서 습득한 이론을 실제 상황에서 적용하고 연결시키는 기회를 제공하는 전공교육과정이다. 인턴십에서 본래 인턴(intern)이란 전문의가 되기 위해 수련의 과정 중인 의사를 이르는 말로, 의학 이외의 분야에서는 해당 분야 전문직에 필요한 지식과 기술을 익히기 위하여 일정기간동안 기업에서 실습을 목적으로 근무하는 예비사원을 의미하지만, 국내 대학생이 인식하고 있는 인턴십은 기업 주도형의 인턴십 개념으로 대학생들이 재학 중 직업 현장에서 배우고 경험할 수 있는 기회를 얻는 단기 직무훈련 프로그램(김지영, 2015)으로 한정하고자 한다. 아르바이트의 경우 학습을 목적으로 한 행동이 아니라는 점에서 인턴십과 현장실습과 다른 특성을 보인다. 실제 아르바이트는 대부분 단순 업무를 경험하기 때문에 임금에는 별다른 영향을 주지 못한다는 연구 결과가 제시되고 있다(Oettinger, 1999). 특히 학비나 생활비를 위한 생계형 근로의 경우 진로개발에 있어 부정적인 효과를 준다는 연구도 보고되고 있다. 재학 중 일 경험이 노동시장 초기성파에 미치는 영향을 분석한 이찬영(2013)에 따르면, 생계형이나 용돈벌이형 근로보다 직업탐색형 근로가 노동시장 초기성파에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고하였다. 재학 중 일 경험은 직업세계에 대한 이해를 높이고 적극적인 직업태도를 함양하는 데에는 도움을 주지만, 전공과 무관한 일 경험은 장래 일자리를 획득하는 것과는 무관한 것으로, 실제 대학생이 접할 수 있는 근로 경험은 고졸 학력에서 요구되는 상대적으로 낮은 수준의 경험으로 설명하고 있다(Hamilton & Hamilton, 2006).

이상의 논의를 종합하면 대학생의 일 경험이 진로역량에 미치는 영향을 파악하기 위해서는 단순한 일 경험이 아닌 보다 체계화된 일 경험의 영향력을 살펴보는 것이 보다

의미있다고 볼 수 있다. 따라서 이 연구에서는 대학생의 일 경험을 인턴십 경험 여부에 한정하여 살펴보고자 한다.

나. 대학 특성 변인

1) 대학 설립유형

대학의 설립 유형은 대학의 대표적인 구조적 특성 중에 하나로 대학의 환경에 영향을 미치는 것으로 알려져 왔다. 국내 대학은 크게 국립대학과 사립대학으로 양분해 있으며, 국립대학은 사립대학보다 대학경쟁력에서 낮은 위치에 있다고 인식을 보이고 있는데, 대표적으로 정부에서 이루어지는 다양한 국립대학 지원방안을 통해 살펴볼 수 있다. 그러나 강창동(2014)은 2011년부터 2013년까지의 3개년도의 대학정보공시자료를 활용하여 국립대학과 사립대학의 대학경쟁력을 비교한 결과, 재학생 충원율, 전임교원 확보율, 취업률, 전임교원 1 인당 논문실적(학술연구재단 등재 · 등재후보지), 전임교원 1 인당 논문실적(SCI 급/SCOPUS 학술지), 신입생 충원율, 중도탈락 학생율의 7 개의 요인 중 취업률을 제외한 나머지 6가지 요인에서 국립대가 높은 경쟁력을 보이는 것으로 보고하였다.

대학 설립유형과 관련한 실증연구를 살펴보면, 변수연(2013)은 대학 졸업예정자의 학습 경험에 대하여 국공립대보다 사립대에서 학생의 학습 경험에 대한 보다 활발한 노력이 이루어지고 있다는 학생의 인식이 높은 것으로 보고하였다. 대학의 진로지원 현황을 살펴본 진미석 외(2010)에 따르면, 학교 진로 관련 프로그램 실시 현황에 있어서 설립 유형별로 차이가 나타남을 보고하였다. 국공립은 직업 · 진로교육 프로그램, 취업특강의 실시 수가 높게 나타났으며, 사립의 경우 취업 전산망 운영, 취업 준비 프로그램, 진로 · 취업 상담을 보다 많이 실시하고 있는 것으로 나타나 대학 진로지원의 방식에서도 차이가 있는 것으로 나타나고 있다. 따라서 대학 설립 유형이라는 구조적 특성은 대학 환경 변인을 대표하는 특성으로 설립 유형과 진로역량과의 관계를 탐색할 필요성이 있다.

2) 대학 소재지

대학의 소재지는 교육적 환경의 차이를 가져온다는 점에서 대학생의 학습 성과 및 노

동시장 이행 성과에서 주요한 변수로 다루어져왔다. 비수도권에 위치한 지방대학은 수도권 대학에 비하여 학교의 인지도, 우수학생의 유치 등 대학교육 단계에서 불리할 뿐만 아니라 졸업 후 취업이나 임금 등에서도 현격한 차이를 보이고 있는 것으로 나타나고 있다(김희삼, 2010; 이병식, 최정윤, 2009; 오호영, 2007; 진미석, 2013). 이러한 대학 소재지에 따른 대학의 서열화, 교육 격차, 노동시장 성과의 격차에 관한 선행연구를 살펴보면, 이러한 격차가 점차 고착화되고 있음을 보여주고 있다(김안나, 이병식, 2003; 오호영, 2007). 이들 연구는 1980년대의 교육개혁과 1990년대의 대학설립 준칙주의와 수도권 억제 계획으로 수도권의 희소가치가 커지는 반면 지방대학에 무분별한 대학설립이 지방대학의 가치를 하락시킨 결과라고 진단한다(김안나, 이병식, 2003).

패널데이터를 활용하여 대학 소재지에 따른 대학생의 노동시장 성과의 차이를 보고하고 있는 연구들은 지방 대학생들이 수도권 학생들에 비해 낮은 임금을 받으며(이대웅, 손주희, 이소담, 권기현, 2015), 사업체 규모, 학력과 적성 일치도에서 상대적으로 불리한 위치에 있음을 보여주고 있다(김희삼, 2010; 오호영, 2007). 이와 함께 수도권 및 지방대학생의 핵심역량 격차를 보고한 진미석(2013)은 핵심역량의 전 하위영역에서 비수도권 학생들의 역량수준이 뚜렷하게 낮게 나타난 연구 결과를 보고 하였다. 그러나 이러한 핵심역량의 지역 간 차이는 1학년 때 전 영역에서 가장 크게 나타나나, 3~4학년에 이르러서는 그 격차가 낮아지는 경향을 보인다는 점에서, 1학년에서의 뚜렷한 격차는 입학 단계의 학생 자원의 차이로 설명하고 있다. 앞서 김희삼(2010)과 오호영(2007) 역시 노동시장 성과의 차이가 입학 당시의 수능 성적의 차이에서 비롯된다고 보고 있다. 한편, 진미석(2013)은 지방대학생이 대학생활을 거치면서 그 격차를 줄여가고 있는 것으로 해석할 수 있으나, 그 원인을 보다 정확하게 접근하기 위해서는 지방대학과 수도권대학의 교육과정 차이뿐 아니라 개인 배경, 가정 배경 변인들의 자료가 함께 고려되어야 함을 제시하고 있다. 반면, 대학 소재지와 진로역량과의 관계를 살펴본 김창환(2014)은 진로·직업역량의 경우 비수도권 대학생들의 수준이 더 높은 것으로 보고하였다.

이상의 논의를 토대로 대학의 소재지는 대학의 물리적 환경과 캠퍼스 외부 환경 등으로 인한 대학 내 학습 및 일 경험 등의 다양한 영역에서의 차이를 통해 진로역량의 차이를 가져올 것으로 예측할 수 있다. 따라서 이 연구에서는 대학의 소재지라는 대학의 구조적 특성이 진로역량에 미치는 효과를 구명하고자 한다.

3) 지원적 대학환경

대학생은 대학이라는 조직 안에서 많은 시간을 보내며, 대학생활을 기반으로 학문적, 사회적 성장을 이루게 된다. 학문을 배우는 것 뿐 아니라 교수자와 선후배, 친구 등의 교수들을 통해 사회적 관계를 배우고 형성하며 자신의 진로 탐색의 기회를 확장시켜 나가는데, 이러한 과정 속에서 대학의 지원과 개입을 인식하는 것은 개인의 진로개발에 있어 긍정적인 영향으로 작용하게 된다. 개인이 속한 환경에서의 지원과 관련한 대표적인 진로이론으로는 Lent의 사회인지진로이론이 있다. 사회인지진로이론에서는 개인의 내적 개념이 실제적인 진로행동으로 나타나는 효과에 진로지원이 주요하게 작용하고 있다고 본다. 이와 함께 Kuh와 그의 동료들이 제시한 학생참여 이론에 의하면 대학의 환경과 학문적지지, 동료적지지 등의 대학여건은 학생 참여에 영향을 주며 대학 이후의 성과로 나타남을 설명한다.

실제 학생이 인식하는 대학의 지원환경은 학습성과에 직접적인 영향을 미치는 것으로 알려져 왔으며(공희정, 이병식, 2014; Kuh et al., 2006), Shore와 Wayne(1995)는 조직구성원이 조직이 자신에 대한 후원과 관심을 가져준다고 인식할 경우, 고용불안정성을 완화하는데 도움을 주는 것으로 밝히고 있다. 우리나라 공학계열을 대상으로 연구를 수행한 김진관(2014)에서는 우리나라의 경우 집단주의 문화로 인하여 사회적 지지의 영향을 더 많이 받는다는 점을 고려하여 환경적인 지원의 확대가 필요함을 주장하였다. 이정민과 조보람(2015)의 연구에서도 대학지원은 진로성숙도에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 대학생의 진로준비행동을 높이기 위해서는 대학지원을 높이기 위한 다양한 방법과 전략이 제공되어야 함을 제시하였다. 이상을 기반으로 할 때, 대학생들이 자신의 소속 기관의 지원에 대한 긍정적인 인식은 학생참여와 전공몰입, 진로 관련 행동에서 동력으로 작용할 수 있으며, 대학의 진로역량 수준에 정적인 영향을 미칠 것으로 판단된다.

다. 진로역량과 학생 및 대학 특성 변인의 상호작용

개인은 개인이 속한 환경에 의해 지속적으로 영향을 받게 된다는 점에서, 대학생은 대학이라는 자신이 속해 있는 환경에서 필요한 태도, 행동, 규범에 관한 정보를 얻고 이와 상호작용하며 자신의 인지 및 행동 등의 변화를 수반한다. 따라서 대학생의 진로역

량에 영향을 미치는 학생 특성 변인과 대학 특성 변인의 상호작용에 따른 효과를 고찰할 필요가 있다.

진로역량에 대한 학생 및 대학 특성 변인은 크게 두 가지의 관점으로 접근하여 설명할 수 있다. 첫째, 개인의 진로발달은 환경의 영향을 받는다는 점이다. 사회인지진로이론은 앞서 언급한 전통적인 진로 이론들이 개인의 진로발달 및 선택을 개인의 특성과 환경의 상호작용으로 나타난 결과물로 단편적으로 바라본 것(Osipow, 1990)과 달리, 사회인지 진로이론은 Bandura의 사회인지이론의 주요 요인인 개인 특성, 외적 환경 요소, 개인 행동 간의 상보적 인과관계의 관점으로 개인의 진로발달 및 선택이 개인 특성과 환경의 단순한 결과물이 아닌 지속적인 상호작용의 과정임을 강조하고 있다. 특히, 사회인지 진로이론은 개인의 학습경험을 개인 진로 행동에서의 주요한 인지적 중재요인과 진로 결과에 영향을 주는 주요한 변인으로 보고 있다. 최근에는 진로자기관리(career-self-management) 모델을 제시하여(Lent & Brown, 2013). 성공적인 진로 관리에는 사회인지 진로이론에서 강조하는 자기효능감, 결과기대, 목표를 중심으로 하여, 개인적 배경과 환경적 배경, 학습경험과 맥락적 요소들이 함께 작용함을 제시하며 진로에서 환경맥락 요인의 영향을 다시 한 번 재조명하고 있다. 이러한 개인 특성과 환경 특성, 그리고 개인과 환경의 상호작용을 통하여 개인의 진로를 바라보는 관점은 대학생의 진로역량 또한 개인의 특성뿐 아니라 대학의 구조적 특성, 대학 내의 학습경험, 대학에서 지각한 맥락적 요인 등이 함께 총체적으로 작용할 수 있음을 시사한다.

둘째, 대학생생활에서 겪는 경험의 양상에 따라 학생 성과가 달라질 수 있다. Astin과 Antonio(2012)는 대학을 평가함에 있어 학생들의 변화와 발달을 위해 효과적인 지원을 하고 있는가에 대해 주안을 두어야함을 설명한다. 이들은 같은 특성을 지닌 학생이라도 대학생생활을 하면서 경험하는 학습과정 및 인간관계 등이 학생의 학문적, 사회적 성과를 결정짓는 중요한 요인으로 작용한다는 것이다. 대학생의 대학교육 성과 관련 연구는 대학의 구조적 특성(structural characteristics of institutions)과 대학 효과(college impact)를 중심으로 많은 실증 연구가 진행되고 있다. 학생의 변화와 성장은 앞서 제시한 Kuh와 동료들(2006)의 대학생 학생참여 이론, Astin(1984)의 I-E-O 모형, Weidman(1989)의 대학생 사회화모형 등의 대학 내 경험을 설명하는 다양한 이론들을 통하여 살펴볼 수 있다. 이러한 대학 내 학습과 경험에 대한 이론과 실증 연구들은 어떠한 대학 특성이 대학생의 발달과 성장에 영향을 주고 있는가를 설명하며, 또

한 학생 특성이 학생의 학습과 경험에 영향을 미치는가를 설명한다. 특히 이와 함께 학생 개인 특성과 대학 특성의 상호작용을 통하여 궁극적으로 대학교육을 통한 학생의 성장과 변화의 메커니즘을 밝히고 있다.

이상을 토대로 진로역량은 개인 특성 및 환경 특성에 영향을 받으며, 대학생 진로역량은 자신이 속한 대학이라는 환경 특성에 영향을 받게 됨을 알 수 있다. 대학생 진로역량에 미치는 대학 특성 변인의 영향은 대학 기관마다 차이가 나타날 것이며, 직접적으로 영향을 미치기도 하지만, 학생 특성 변인과의 상호작용을 통해 간접적으로도 영향을 미칠 것을 예측할 수 있다.

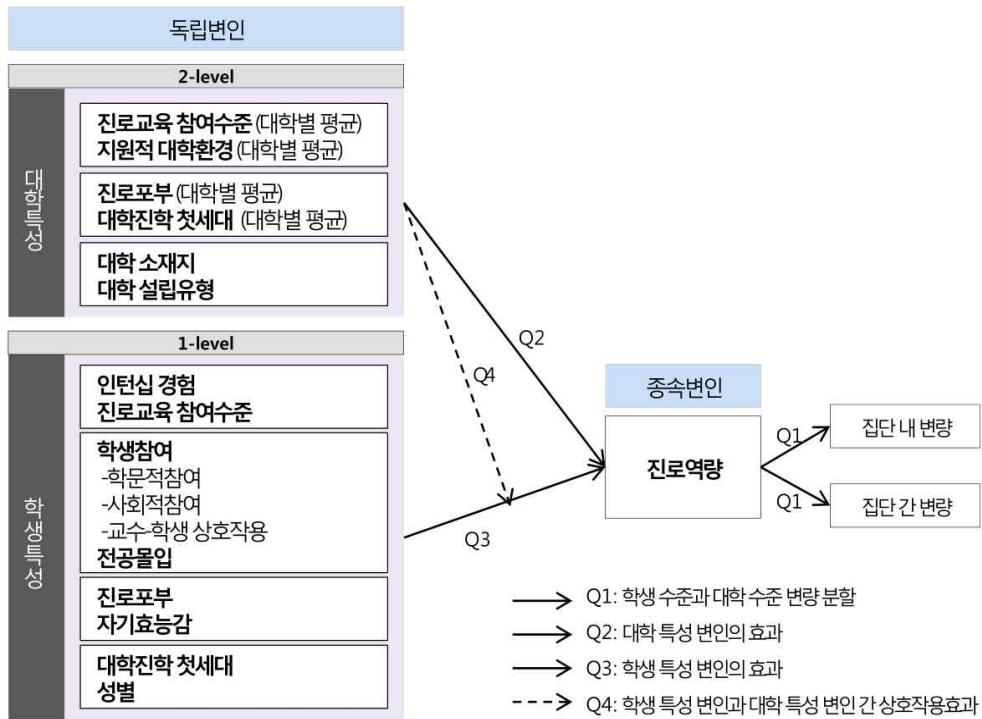
III. 연구 방법

1. 연구 설계

이 연구의 목적은 대학생 진로역량과 학생 및 대학 특성의 관계를 분석하는데 있다. 대학생 진로역량은 학생 개인의 특성 뿐 아니라 개인이 처한 환경 특성의 영향을 받는데(Kuijpers et al, 2011; Mittendorff et al, 2012), 학생 특성 변인들은 개별적인 독립적인 특성을 보이는 반면, 대학 특성 변인들은 동일한 대학에 소속된 학생들과는 상호 종속적이며, 동일하지 않은 대학에 소속된 학생들과는 독립적인 특성을 보인다. 이러한 다층적 자료를 학생 수준 또는 학교 수준의 분석 단위를 선택할 경우, 자료의 위계적 속성을 고려하지 못하며 연구 결과의 타당성을 잃게 된다. 이에 학생 특성 변인은 개인별로 고유한 값을 갖는 자료로 분석함과 동시에 대학 특성 변인은 대학별로 하나의 값을 갖는 자료로 분석할 필요가 있다(Raudenbush & Bryk, 2002). 특히 전통적인 다층구조의 모형은 집단의 효과가 개인차에 관계없이 동일하다고 가정함에 따라 층위 간 상호작용을 밝히는데 한계가 있다(강상진, 2016). 따라서 이 연구의 목적을 달성하기 위하여 2수준 위계적선형모형(hierarchical linear model)의 다층모형을 설정하였으며, 세부적인 연구 목적에 따라 기초모형과 연구모형을 설정하여 연구를 수행하였다.

첫째, 기초모형은 연구 문제 1에 해당하는 대학생 진로역량에 대한 학생 및 대학 수준의 변량을 구명하기 위한 모형으로, 무선효과 일원분산분석모형(the one-way anova)을 설정하였다.

둘째, 연구모형은 대학생 진로역량과 학생 및 대학 특성 변인의 효과를 구명하기 위한 모형으로, 연구모형1은 연구문제2에 해당하는 대학생 진로역량과 대학 특성 변인의 효과를 구명하기 위한 모형으로 공분산 분석 모형(regression with means-as-outcomes)을 설정하였으며, 연구모형2는 연구문제3에 해당하는 대학생 진로역량과 학생 특성 변인의 효과를 구명하기 위한 모형으로 무선효과 회귀계수 무조건 모형(random-coefficient model)을 설정하였다. 연구모형3은 연구문제4에 해당하는 학생 특성 변인과 대학 특성 변인의 상호작용 효과를 구명하기 위한 모형으로 무선효과 회귀계수 조건 모형(intercepts-and slope-as-outcomes model)을 설정하였다. 이상은 [그림 III-1] 연구 모형과 같다.



[그림 III-1] 연구 모형

2. 연구 대상

가. 모집단

이 연구의 모집단은 국내 4년제 대학에서 4학기 이상 이수한 3학년과 4학년 대학생을 대상으로 한다. 이 연구에서의 종속 변인인 진로역량은 대학생활을 기반으로 형성된다는 전제를 안고 있으며 독립 변인 중 학생 특성 변인인 학생참여와 진로교육 경험, 인턴 경험에 있어 저학년보다는 고학년의 참여율이 높다는 점을 고려할 때, 본격적인 진로결정과 진로준비를 시작하는 3학년 이상의 학생을 대상으로 하는 것이 바람직한 것으로 판단하였다. 이와 함께 대학 졸업 후의 노동시장 진입 시 진출 방향이 특화된 전공 분야인 의약계열, 교육계열 및 예체능계열을 제외한 인문계열, 사회계열, 자연계열, 공학계열 관련 전공에 속하는 학생으로 한정하였다. 학과 분류체계는 한국교육개발원의

7대 학과 분류체계를 기준으로 하였다.

2016년 기준, 전국 4년제 일반대학의 재적학생 수는 재학생 수(1,493,719명)와 휴학생 수(591,088명)를 합한 총 2,084,807명이다. 이 연구의 연구대상인 4학기 이상을 이수하고 인문계열, 사회계열, 자연계열, 공학계열에 해당하는 재적학생 수는 811,763명이다. 학년별로 살펴보면 3학년이 381,236명(47%), 4학년이 430,527명(53%)으로, 전공 계열별로 살펴보면, 인문계열 135,280명(17%), 사회계열 306,181명(38%), 자연계열 121,925명(15%), 공학계열 244,994명(30%)으로 구성되어 있다.

<표 III-1> 4년제 대학의 전공별 학생 수(2016년 기준)

(단위: 명)

| 구분 | | 3학년 | | 4학년 이상 | | 전체 | |
|-------|------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | | 계 | 여 | 계 | 여 | 계 | 여 |
| 인문·사회 | 인문계열 | 60,803 | 34,293 | 74,477 | 47,029 | 135,280 | 81,322 |
| | 사회계열 | 139,070 | 63,431 | 167,111 | 82,552 | 306,181 | 145,983 |
| | 합계 | 199,873 | 97,724 | 241,588 | 129,581 | 441,461 | 227,305 |
| 자연·공학 | 자연계열 | 60,373 | 28,269 | 61,552 | 32,638 | 121,925 | 60,907 |
| | 공학계열 | 120,990 | 23,785 | 124,004 | 27,157 | 244,994 | 50,942 |
| | 합계 | 181,363 | 52,054 | 188,939 | 61,224 | 370,302 | 113,278 |
| 합계 | | 381,236 | 149,778 | 430,527 | 190,805 | 811,763 | 340,583 |

주1) 학생 수: 재적학생 기준

주2) 4학년 이상: 공학계열 건축·설비공학, 건축학 5학년 포함

자료: 한국교육개발원. (2016). 교육통계연보. 세종: 교육부.

나. 표집

이 연구에서는 표본의 대표성을 확보함과 동시에 자료 수집의 현실성을 고려하여 비례층화표집(proportionate stratified sampling)을 실시하였다. 비례층화표집은 모집단을 특정한 기준에 따라 서로 상이한 소집단(strata)으로 구분하고 각 소집단의 크기에 비례하도록 표본 수를 할당한 후 일정 수의 표본을 무작위로 추출하는 방법으로, 표본의 모집단 대표성을 높일 수 있는 방법으로 알려져 있다(이훈영, 2008). 이 연구에서는 대학의 소재지를 기준으로 비례층화표집을 실시하였다. 2016년 기준, 우리나라 4년제 일반대학(교육대학과 산업대학 제외)은 총 189개로, 수도권(서울, 인천, 경기)에 70개,

비수도권에 119개의 대학이 위치해 약 4:6의 비율을 보이고 있다.

<표 III-2> 4년제 대학의 학교 수(2016년 기준)

| 구분 | 학교 수 | |
|------|------|-------|
| | 개 | 비율(%) |
| 수도권 | 70 | 37.0 |
| 비수도권 | 119 | 63.0 |
| 합계 | 189 | 100.0 |

자료: 한국교육개발원. (2016). 교육통계연보. 세종: 교육부.

이 연구의 표본 크기(sampling size)는 연구 방법과 자료 수집, 자료 분석을 고려하여 설정하였다. 우선 이 연구의 분석 방법인 위계적선형모형의 다층분석에서는 추정과 표준오차의 정확성을 위해 2수준 분석대상의 표본 수와 1수준 분석대상의 표본 수를 함께 고려해야 한다(Woltman, Feldstain, MacKay, & Rocchi, 2012). 위계적 선형 관계에서 요구되는 표본 크기에 대한 합의된 지침은 없으나, 일반적으로 30개 이상의 집단과 집단별 30명 이상의 표본이 필요한 것으로 알려져 왔다(Kreft, 1996). 또한 집단의 수에 따라 집단 내 수가 달라지는데, Hofmann(1997)은 2수준 30개 집단의 1수준 집단별 30명의 자료를 확보하는 것($n=900$)과 2수준 150개집단과 1수준 집단별 5명의 자료를 확보하는 것($n=750$)이 동일한 효과를 주는 것으로 밝히고 있다.

이상을 고려했을 때, 이 연구는 Kreft(1996)와 Hofman(1997)이 제시한 2수준의 30개 집단의 1수준 집단별 30명의 총 900명의 자료를 확보하고자 하였다. 이와 함께 회수율과 유효자료율을 고려하여, 총 32개 대학의 32명을 대상으로 총 1,024명을 표집하였다. 1차적으로 중규모 이상의 대학 리스트를 작성하였으며, 연구자가 접근 가능한 32개 대학(수도권 10개, 비수도권 22개)을 유의표집하였다.

3. 조사 도구

이 연구에서 사용되는 조사도구는 질문지를 사용하였으며, 질문지는 종속변인인 진로 역량과 독립변인인 학생 특성 및 대학 특성 변인으로 구성하였다(<표 III-3> 참조).

<표 III-3> 조사도구의 구성

| 구분 | | | 문항번호 | 문항 수 | |
|------|-------|-------------------------------|---------------|---------|----|
| 종속변인 | 진로역량 | | I. 1-27 | 27 | |
| 독립변인 | 학생 특성 | 성별, 학년, 전공계열, 부모의 최종학력 | IX. 1-4 | 5 | |
| | | 자기효능감 | II. 1-8 | 8 | |
| | | 진로포부 | II. 9-14 | 6 | |
| | | 전공몰입 | III.1-6 | 6 | |
| | | 학생참여 | 학문적참여 | VI.1-10 | 10 |
| | | | 사회적참여 | V.1-6 | 6 |
| | | | 교수-학생 상호작용 | IV.1-3 | 3 |
| | | 진로교육 경험 | 진로 교과목 수강 여부 | VIII.1 | 1 |
| | | | 진로 상담 경험 여부 | VIII.2 | 1 |
| | | | 진로 프로그램 참여 여부 | VIII.3 | 1 |
| | | 인턴십 경험 | 인턴십 경험 여부 | VIII.4 | 1 |
| | 대학 특성 | 대학 설립유형, 대학 소재지 ^{주)} | - | - | |
| | | 지원적 대학환경 | VII.1-9 | 9 | |
| 총계 | | | | 84 | |

주) 대학알리미의 2016년 대학 공시정보 자료를 활용하였음

조사도구의 타당성과 신뢰성 확보를 위해 관련 분야의 전문가를 대상으로 타당성 검토를 실시하였으며, 대학생을 대상으로 예비조사를 실시하여 조사도구의 검증 과정을 거친 후, 본 조사에 활용하였다.

가. 진로역량 측정도구

이 연구에서의 진로역량 측정도구는 선행연구를 바탕으로 연구자가 개발하여 사용하였다. 진로역량 측정도구 개발은 구인화 모형(안) 설정, 예비문항 작성, 안면타당도 및 내용타당도 검증, 예비조사 및 본 조사의 절차를 거쳐 개발하였다.

1) 구인화 모형(안) 설정

구인화의 목적은 측정하고자 하는 심리 구인 개념의 행동유형 파악하여 조작적으로 정의하기 위한 것으로, 진로역량 관련 이론과 선행연구를 바탕으로 진로역량의 구인화

모형(안)을 설정하였다.

이 연구에서 진로역량은 일(work)을 중심으로 한 경험의 계속된 과정에서 개인에게 의미 있는 진로성공을 이루기 위하여 필요한 핵심적인 지식, 기술, 태도로 구성된 총체적 능력으로 정의하였으며, 진로 인텔리전트 모델을 바탕으로 3개 영역, 6가지 하위요소로 구성하였다. 3개 영역은 성찰역량, 커뮤니케이션역량, 행동역량으로 구분하였으며, 각 영역별 진로성찰, 자기성찰, 자기표현, 네트워킹, 진로탐색, 진로관리의 총 6가지 하위 요인을 설정한 후, 각 영역과 하위 요인 개념을 구명하였다.

첫째, 성찰역량은 자신의 진로 방향성을 인식하고 자신의 특성과 진로 방향성을 연계해나가기 위한 성찰적 역량으로 진로 목적을 지속적으로 성찰하는 역량인 진로성찰과 진로와 관련한 자신의 특성을 지속적으로 성찰하는 역량인 자기성찰로 구성된다. 둘째, 커뮤니케이션역량은 자신의 진로와 관련하여 타인과 소통하고 네트워크를 형성하는 관계적 역량으로 타인을 대상으로 자신의 특성을 표현하는 역량인 자기표현과 진로와 관련한 네트워크를 형성 및 발전시켜나가는 역량인 네트워킹으로 구성된다. 셋째, 행동역량은 주도적으로 자신의 진로를 개발해나가는 실천적 역량으로 진로 관련 기회를 능동적으로 탐색하는 역량인 진로탐색과 진로 실현 과정에 주도적으로 참여하며 관리하는 역량인 진로관리로 구성된다.

2) 예비문항 작성

예비문항 작성은 연구자가 설정한 진로역량의 개념적 구인화 모형(안)에 따라 관련 선행연구 분석을 통하여 진로역량 관련 도구를 수집하여 문항 풀(pool)을 구성하고, 개념적 구인화 모형을 통해 도출된 구인에 해당하는 문항들을 참조하여 예비문항을 작성하였다. 예비문항은 각 하위요인을 대표하는 행동과악과 궁극적으로 진로성공에 이를 수 있는 자원 활용의 관점으로 접근하였다. 또한 본 측정도구가 역량을 측정하기 위한 척도라는 점에서 관찰 가능한 행동 용어 표현을 1차 기준으로 작성하였으나, 역량 안에는 개인의 동기, 특질, 자아개념 등의 내적인 특성도 포함된다는 점에서(Spencer & Spencer, 1993) 일정 부분에서는 주관적인 인식, 생각, 느낌을 측정하는 용어를 함께 사용하였다(임효신, 정철영, 2015).

도구 개발에 있어 문항 수는 최종적인 도구의 문항 수를 고려하여 결정하는데, 한국심

리학회(1998)에서는 최종 문항 수의 1.5배 정도를 제작해야한다고 보고하였으며, Lowetnhal(1996)은 최종 문항 수의 2배 정도를 제시하였다. 또한 Walsh와 Betz(1995)는 하위영역별 3~15개 문항 구성이 적절하다고 제시하고 있다. 이에 따라 이 연구에서 개발하고자 하는 진로역량 도구는 최종 문항 수를 고려하여 각 하위영역별 5~6개의 예비문항을 작성하여, 총 35문항의 예비문항(안)을 작성하였다.

다음으로 개발된 예비문항에 대해 지시문과 반응양식을 결정하였다. 지시문은 응답자가 이해하기 쉽게 작성함과 동시에 측정하고자 하는 바가 바로 드러나지 않도록 작성하였다. 반응양식으로 자기평정 방식의 리커트(Likert)척도를 활용하였다. 역량에서 자기평정에 의한 측정은 응답자의 주관성이 개입되어 관대화 경향, 편향성 증가의 한계가 있으나 객관적인 측정 결과와의 높은 관련성, 결과의 신뢰성에서 타당성을 인정받고 있으며(Harrington & Harrington, 2002), 역량을 측정하는 기존 도구에서도 자기평정방식의 역량 진단 도구가 타당성을 검증받고 있는 것으로 보고되고 있다(김진모 외, 2011). 이와 함께 일반적인 행동표현형 검사에서 리커트척도가 많이 활용하고 있다는 점에서(Gable & Wolf, 1993), 진로역량 조사도구의 원 척도 반응 양식을 5점 Likert 척도로 ‘전혀 그렇지 않다(1)’, ‘그렇지 않다(2)’, ‘보통이다(3)’, ‘그렇다(4)’, ‘매우 그렇다(5)’로 구성하였다.

3) 내용타당도 및 안면타당도 검증

구인화 및 예비문항(안)에 대한 내용타당도 검증을 받기 위하여 전문가 패널을 구성하였다. 전문가는 교육학 박사 학위 소지자이며, 대학생 진로 관련 연구 수행 경험이 있는 자를 기준으로 총 5명의 패널을 선정하였다. 내용타당도에는 각 요인별 대표적인 행동유형의 포함여부, 각 요인별 제시된 행동 예시의 적합성, 각 문항 표현의 적절성, 어휘사용의 적절성, 문법 사용의 적절성, 문항의 측정 목적과의 일치여부, 응답자의 문항 내용 이해의 적절성 등을 검토하였으며(정철영, 2002), 문항별 적절성을 7점 리커트척도로 평정하여 평균값이 5.0 미만인 문항은 제거하는 방식을 택하였다. 이와 함께 이 연구 대상인 3학년 이상의 대학생 3명을 대상으로 안면타당도를 검증받았다.

내용타당도 검토 결과, 진로역량의 개념적 구인화 모형(안)은 타당성을 확보한 것으로 나타났다. 각 구인별 문항에 대해서는 전문가 검토 의견을 반영하여 문항별 적절성이

5.0미만으로 나타난 총 5문항(문항6, 문항12, 문항18, 문항24, 문항25)을 제거하였다. 이와 함께 문항 표현과 어휘사용에서의 모호함, 응답자의 문항 내용의 이해를 돕기 위한 문장의 통일성 등에 대한 검토 의견을 수렴하여 총 4문항(문항7, 문항13, 문항15, 문항19)을 수정하였다. 이상의 내용타당도 검증 결과를 토대로 문항 수정 및 보완 과정을 거쳐 총 30문항으로 구성된 예비조사용 최종 문항을 확정하였다.

4) 예비조사 실시

내용타당도 검증을 통해 개발된 30개 예비문항에 대하여 신뢰도와 타당도를 확인하기 위하여 대학생 234명을 유의표집하여 예비조사를 실시하였다.

첫째, 문항 신뢰도 분석 결과, 문항 전체의 내적일치도 계수는 .947로 매우 높게 나타났다. 12번 문항의 경우, 항목에서 삭제되어도 전체 신뢰도에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이와 함께 각 하위요인을 살펴본 결과, 진로성찰 .893, 자기성찰 .735, 자기표현 .816, 네트워킹 .856, 진로탐색 .871, 진로계획 .896의 값을 보고하여, 각 하위요인 별 신뢰도는 모두 양호한 것으로 나타났다. 그러나 자기표현 요인의 경우, 12번 문항 제거 시 신뢰도가 .824로 높아졌으며, 자기표현 요인과 12번 문항의 문항-총점도점수 간 상관에서 .394의 낮은 상관을 보이는 것으로 나타났다. 12번 문항은 ‘나는 내가 이루어 낸 성취를 다른 사람들이 알 수 있게 한다’ 로 자신의 성취를 타인에게 표현하는 행동을 측정하는 문항이었으나, 우리나라 대학생들은 자신을 드러내고 표현하는 것에 인색하다는 점에서 자신을 표현하는 다른 문항과 구분되는 결과를 나타낸 것으로 판단하였다. 신뢰도 분석 결과를 기존 전문가 패널과 논의하여 12번 문항은 삭제하기로 판단하였다.

<표 III-4> 진로역량 조사도구의 신뢰도 분석: 예비조사

| 변인 | 내적일치도(Cronbach's α) | 비고 |
|------|-----------------------------|----------------------|
| 진로역량 | .947 | - |
| 진로성찰 | .893 | - |
| 자기성찰 | .735 | - |
| 자기표현 | .816 | 12번 문항 제거 시 신뢰도 .824 |
| 네트워킹 | .856 | - |
| 진로탐색 | .871 | - |
| 진로관리 | .896 | - |

둘째, 문항 구인타당도를 검증하기 위하여 29개의 문항을 대상으로 탐색적 요인분석을 실시하였다. 탐색적 요인분석에서는 주성분 분석과 직교회전의 하나로 요인의 분석을 극대화하는 장점이 있는 베리맥스 방식을 활용하여 요인구조를 파악하고, 문항별 요인적재량 .40 이상을 기준으로 분석하였다.

<표 III-5> 진로역량 측정도구의 탐색적 요인분석 결과

| 요인 | 문항 | 성분 | | | | | |
|----------|------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | | 요인1 | 요인2 | 요인3 | 요인4 | 요인5 | 요인6 |
| 진로 성찰 | 문항1 | .264 | .187 | .118 | .748 | .240 | .173 |
| | 문항2 | .197 | .186 | .203 | .701 | .285 | .212 |
| | 문항3 | .098 | .352 | .189 | .666 | .142 | .191 |
| | 문항4 | .188 | .398 | .032 | .576 | .280 | .290 |
| | 문항5 | .281 | .514 | .090 | .481 | .207 | .246 |
| 자기 성찰 | 문항6 | -.104 | .502 | .201 | .271 | .346 | .053 |
| | 문항7 | .201 | .187 | .114 | .375 | .451 | .042 |
| | 문항8 | .201 | .119 | .118 | .086 | .755 | .108 |
| | 문항9 | .253 | .214 | -.029 | .373 | .576 | .059 |
| | 문항10 | .034 | -.038 | .186 | .188 | .684 | .178 |
| 자기 표현 | 문항11 | .266 | -.044 | .300 | .293 | .073 | .647 |
| | 문항13 | .229 | .210 | .194 | .255 | .050 | .757 |
| | 문항14 | .206 | .367 | .140 | .089 | .382 | .620 |
| | 문항15 | .148 | .318 | .094 | .174 | .413 | .585 |
| 네트 워킹 | 문항16 | -.006 | .084 | .831 | .120 | .136 | .162 |
| | 문항17 | .182 | .144 | .753 | -.031 | .081 | .137 |
| | 문항18 | .084 | -.011 | .715 | .292 | .026 | .130 |
| | 문항19 | .157 | .284 | .716 | .070 | .166 | .030 |
| | 문항20 | .394 | .219 | .688 | .052 | .089 | .075 |
| 진로 탐색 | 문항21 | .686 | -.037 | .377 | .269 | .085 | .091 |
| | 문항22 | .669 | .119 | .197 | .170 | .413 | .103 |
| | 문항23 | .722 | .350 | .122 | .125 | .143 | .195 |
| | 문항24 | .704 | .328 | .130 | .087 | .219 | .156 |
| | 문항25 | .666 | .312 | .112 | .149 | .057 | .278 |
| 진로 관리 | 문항26 | .426 | .598 | .177 | .289 | .090 | .047 |
| | 문항27 | .419 | .678 | .140 | .254 | .099 | .150 |
| | 문항28 | .548 | .453 | .078 | .222 | .088 | .233 |
| | 문항29 | .226 | .743 | .239 | .111 | .078 | .171 |
| | 문항30 | .377 | .681 | .115 | .251 | .051 | .154 |
| 고유값 | | 4.025 | 3.783 | 3.467 | 3.170 | 2.642 | 2.384 |
| 설명변량 | | 13.879 | 13.045 | 11.955 | 10.932 | 9.111 | 8.221 |
| 누적변량 | | 13.879 | 26.924 | 38.879 | 49.811 | 58.921 | 67.142 |

주1) KMO=.927, Bartlett의 구형성 검정 유의확률 .000

주2) 요인추출방법: 주축요인추출

주3) 회전방법: Kaiser 정규화가 있는 베리믹스

이 연구에서는 Akkermans와 그의 동료들이(2013)이 제시한 6요인에 근거하여 요인 수를 지정하였으며 6요인모델의 분석 결과(<표 III-5> 참조), 진로성찰은 (.481).576~.748, 자기성찰은 (.346).451~.755, 자기표현은 .585~.757, 네트워크는 .688~.831, 진로탐색은 .666~.722, 진로관리는 .453~.681의 요인적재량을 보였으며, 총 6개 요인은 진로역량을 총 67.14%를 설명하는 것으로 나타났다. 반면, 진로성찰의 문항5와 자아성찰의 문항6은 기존의 요인보다 진로계획의 요인적재량이 문항5(.514), 문항6(.502)으로 더 높게 나타났다. 이러한 6개의 요인은 진로역량을 67.14% 설명하고 있는 것으로 나타났다.

셋째, 탐색적 요인분석을 통해 나타난 요인 모형의 구성타당도(construct validity)를 검증하기 위하여 확인적 요인분석을 실시하였다. 탐색적 요인분석은 확인적 요인분석의 전 단계로서 이용되는 경우가 많으며, 탐색적 요인분석의 결과는 확인적 요인분석에 의해서 검증됨으로써 보다 신뢰할 수 있는 결론을 얻을 수 있는 것으로 알려져 있다. 탐색적 요인분석에서 각 구인별 요인적재량 기준을 충족하지 못했던 문항5와 문항6을 포함하여 확인적 요인분석을 실시한 결과, 대체적으로 양호한 모형 적합도를 나타낸 것을 확인할 수 있었다(RMSEA=.072(.065~.079), CFI=.891, PNFI=.725, SRMR=.057, TLI=.878).

요인적재량(표준화회귀계수)은 진로성찰 .739~.821, 자기성찰 .529~.709, 자기표현 .631~.800, 네트워크 .643~.782, 진로탐색 .653~.839, 진로관리 .746~.860로 총 .529~.850으로 나타나 Bagozzi와 Yi(1991)가 제시하고 있는 .50 이상 .95 이하 기준에 부합한 것으로 나타났다.

<표 III-6> 진로역량 측정도구의 확인적 요인분석 결과: 예비조사

| 요인 | 문항 | 비표준화 계수 | 표준화 계수 | 표준오차 | C.R. |
|------|------|---------|--------|------|-----------|
| 진로성찰 | 문항1 | 1 | .794 | | |
| | 문항2 | 1.016 | .785 | .080 | 12.775*** |
| | 문항3 | 1.000 | .739 | .086 | 11.651*** |
| | 문항4 | 1.217 | .821 | .094 | 12.937*** |
| | 문항5 | 1.227 | .820 | .096 | 12.834*** |
| 자기성찰 | 문항6 | 1 | .529 | | |
| | 문항7 | 1.089 | .616 | .170 | 6.407*** |
| | 문항8 | 1.049 | .631 | .169 | 6.226*** |
| | 문항9 | 1.215 | .709 | .183 | 6.653*** |
| | 문항10 | 1.022 | .531 | .181 | 5.657*** |
| 자기표현 | 문항11 | 1 | .631 | | |
| | 문항13 | 1.317 | .764 | .144 | 9.140*** |
| | 문항14 | 1.313 | .800 | .147 | 8.928*** |
| | 문항15 | 1.163 | .742 | .136 | 8.560*** |
| 네트워킹 | 문항16 | 1 | .766 | | |
| | 문항17 | 1.082 | .744 | .101 | 10.765*** |
| | 문항18 | .825 | .643 | .088 | 9.375*** |
| | 문항19 | 1.122 | .754 | .108 | 10.389*** |
| | 문항20 | 1.054 | .782 | .100 | 10.537*** |
| 진로탐색 | 문항21 | 1 | .653 | | |
| | 문항22 | 1.124 | .735 | .119 | 9.447*** |
| | 문항23 | 1.269 | .839 | .126 | 10.073*** |
| | 문항24 | 1.207 | .819 | .122 | 9.896*** |
| | 문항25 | 1.090 | .749 | .116 | 9.361*** |
| 진로관리 | 문항26 | 1 | .785 | | |
| | 문항27 | 1.088 | .860 | .079 | 13.849*** |
| | 문항28 | .815 | .746 | .070 | 11.558*** |
| | 문항29 | .918 | .769 | .077 | 11.964*** |
| | 문항30 | .976 | .821 | .075 | 13.093*** |

주1) 적합도지수: RMSEA=.072(.065~.079), CFI=.891, PNFI=.725, SRMR=.057, TLI=.878

주2) * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

이와 함께 구인 간의 상관을 살펴본 결과(<표 III-7> 참조), .467~.820으로 전반적으로 높은 상관관계를 보이고 있었는데, 진로성찰 요인과 자기성찰 요인의 경우 .820, 진로탐색 요인과 진로관리 요인의 경우 .819로 .80 이상의 강한 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. .80 이상의 상관은 매우 강한 상관관계로 각 요인별 변별타당도를 확보했다고 보기 어려우나, 진로역량은 성찰역량, 커뮤니케이션역량, 행동역량의 3개의 하위 영역으로 구성되어 있는 특성을 지닌다. 진로성찰 요인과 자기성찰 요인은 같은 성찰역량 영역 내에 속하며, 진로탐색 요인과 진로관리 요인은 같은 행동역량 영역 내 속한 구인으로 상관이 높게 나타날 수 있다. 따라서 요인 간의 강한 상관관계는 같은 영역 내 공통성에 근거한 결과이며, .80에 가까운 수치를 보이고 있다는 점에서 무리가 없다고 판단하였다. 이상의 예비조사 결과를 바탕으로 문항 수정 및 보완 과정을 거쳐 총 29개의 진로역량 최종 문항을 작성하였으며 이를 본조사에서 진로역량 측정도구로 활용하였다.

<표 III-7> 진로역량 측정도구의 하위요인 간 추정된 상관계수

| 변인 | 추정된 상관계수 |
|-------------|----------|
| 진로성찰 ↔ 자기성찰 | .820 |
| 진로성찰 ↔ 자기표현 | .788 |
| 진로성찰 ↔ 네트워킹 | .494 |
| 진로성찰 ↔ 진로탐색 | .691 |
| 진로성찰 ↔ 진로관리 | .771 |
| 자기성찰 ↔ 자기표현 | .727 |
| 자기성찰 ↔ 네트워킹 | .467 |
| 자기성찰 ↔ 진로탐색 | .998 |
| 자기성찰 ↔ 진로관리 | .641 |
| 자기표현 ↔ 네트워킹 | .556 |
| 자기표현 ↔ 진로탐색 | .721 |
| 자기표현 ↔ 진로관리 | .694 |
| 네트워킹 ↔ 진로탐색 | .571 |
| 네트워킹 ↔ 진로관리 | .519 |
| 진로탐색 ↔ 진로관리 | .819 |

5) 본조사 실시

최종적으로 개발된 29개 문항으로 본조사를 실시하였다. 먼저, 신뢰도 분석 결과(<표 III-8> 참조), 문항 전체의 내적일치도 계수는 .924로 매우 높게 나타났다. 각 하위요인을 살펴본 결과, 진로성찰 .755, 자기성찰 .752, 자기표현 .754, 네트워킹 .751, 진로탐색 .816, 진로계획 .836으로 모두 양호한 것으로 나타났다.

<표 III-8> 진로역량 측정도구의 신뢰도 분석: 본조사

| 변인 | 내적일치도(Cronbach's α) |
|------|-----------------------------|
| 진로역량 | .924 |
| 진로성찰 | .755 |
| 자기성찰 | .752 |
| 자기표현 | .754 |
| 네트워킹 | .751 |
| 진로탐색 | .816 |
| 진로관리 | .836 |

신뢰도 조사 결과를 바탕으로 타당도 분석을 위하여 확인적 요인분석을 실시하였다(<표 III-8> 참조). 확인적 요인분석에서 모형 적합도를 확인한 결과, 모형 적합도가 대부분 적합한 것으로 나타나(RMSEA=.062(.058~.065), CFI=.881, PNFI=.757, SRMR=.049, TLI=.867), 모든 문항이 각 요인에 유의미하게 적재되는 것을 확인할 수 있었다.

요인적재량(표준화회귀계수)은 진로성찰 .498~.790, 자기성찰 .508~.711, 자기표현 .521~.755, 네트워킹 .532~.744, 진로탐색 .606~.739, 진로관리 .665~.770로 총 .498~.770으로 나타나 Bagozzi와 Yi(1991)가 제시하고 있는 .50 이상 .95 이하 기준에 전반적으로 부합한 것으로 나타났다. 이상의 과정을 통해 대학생을 대상으로 한 진로역량 측정도구는 신뢰도와 타당도를 확보한 것으로 볼 수 있다.

<표 III-9> 진로역량 측정도구의 확인적 요인분석 결과: 본조사

| 요인 | 문항 | 비표준화 계수 | 표준화 계수 | 표준오차 | C.R. |
|------|------|---------|--------|------|-----------|
| 진로성찰 | 문항1 | 1 | .498 | | |
| | 문항2 | .921 | .511 | .081 | 11.309*** |
| | 문항3 | 1.136 | .541 | .102 | 11.168*** |
| | 문항4 | 1.710 | .733 | .145 | 11.799*** |
| | 문항5 | 1.797 | .790 | .147 | 12.212*** |
| 자기성찰 | 문항6 | 1 | .508 | | |
| | 문항7 | 1.156 | .635 | .093 | 12.443*** |
| | 문항8 | 1.215 | .656 | .100 | 12.136*** |
| | 문항9 | 1.283 | .711 | .104 | 12.329*** |
| | 문항10 | 1.074 | .563 | .096 | 11.249*** |
| 자기표현 | 문항11 | 1 | .521 | | |
| | 문항13 | 1.529 | .736 | .111 | 13.778*** |
| | 문항14 | 1.416 | .755 | .104 | 13.599*** |
| | 문항15 | 1.185 | .645 | .093 | 12.708*** |
| 네트워킹 | 문항16 | 1 | .667 | | |
| | 문항17 | 1.218 | .744 | .069 | 17.632*** |
| | 문항18 | .859 | .532 | .064 | 13.327*** |
| | 문항19 | 1.195 | .716 | .073 | 16.264*** |
| | 문항20 | 1.044 | .663 | .070 | 14.860*** |
| 진로탐색 | 문항21 | 1 | .606 | | |
| | 문항22 | 1.003 | .676 | .063 | 15.887*** |
| | 문항23 | 1.186 | .739 | .076 | 15.547*** |
| | 문항24 | 1.062 | .698 | .071 | 14.957*** |
| | 문항25 | 1.047 | .715 | .067 | 15.647*** |
| 진로관리 | 문항26 | 1 | .665 | | |
| | 문항27 | 1.162 | .770 | .061 | 19.027*** |
| | 문항28 | .981 | .725 | .055 | 17.689*** |
| | 문항29 | .949 | .671 | .057 | 16.577*** |
| | 문항30 | 1.028 | .730 | .058 | 17.809*** |

주1) 적합도지수: RMSEA=.062(.058~.065), CFI=.881, PNFI=.757, SRMR=.049, TLI=.867

주2) * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

나. 학생 특성 변인

1) 성별

성별은 남, 여 선택형 문항으로 구성하였으며, 남자(=1), 여자(=0)로 더미 변수화하여 분석하였다.

2) 대학진학 첫 세대

대학진학 첫 세대는 아버지와 어머니의 최종학력을 ① 중학교 졸업 이하, ② 고등학교 졸업, ③ 전문대 졸업, ④ 대학 졸업, ⑤ 대학원 졸업의 5개 수준으로 구분하여 측정한 후, 아버지 또는 어머니의 최종 학력이 대학 졸업 미만인 경우에 대학진학 첫 세대로 구분하였으며, 대학진학 첫 세대(=1), 대학진학 2세대(=0)으로 더미 변수화하여 분석하였다.

3) 자기효능감

이 연구에서 자기효능감은 행동을 성공적으로 수행해낼 수 있다는 개인의 능력에 대한 주관적이고 인지적인 판단과 신념으로, Chen, Gully와 Eden(2004)의 총 8개 문항으로 구성된 단축형 자기효능감 척도를 조영아(2015)가 변안 및 수정한 문항을 사용하였다. 이 연구에서는 신뢰도는 .824로 높게 나타났다.

<표 III-10> 자기효능감 측정도구의 신뢰도 분석

| 도구명 | 내적일치도(Cronbach's α) | |
|-------|-----------------------------|-------------|
| | 예비조사(n=234) | 본 조사(n=824) |
| 자기효능감 | .884 | .824 |

4) 진로포부

이 연구에서 진로포부는 개인과 환경의 상호작용을 토대로 나타나는 개인의 진로 관련 목표와 실현 가능성 대한 기대를 포함하는 신념으로, Rothwell과 그의 동료들

(2008)이 개발한 포부 도구를 연구자가 번안하여 사용하였다. 대학생을 대상으로 한 Rothwell과 그의 동료들의 연구(2008)에서 측정도구의 신뢰도는 .760으로 양호한 수준으로 나타났으며, 이 연구에서 신뢰도는 .701로 양호한 수준을 보였다.

<표 III-11> 진로포부 측정도구의 신뢰도 분석

| 도구명 | 내적일치도(Cronbach's α) | |
|------|-----------------------------|-------------|
| | 예비조사(n=234) | 본 조사(n=824) |
| 진로포부 | .691 | .701 |

5) 전공몰입

이 연구에서 전공몰입은 자신의 전공에 대한 심리적 애착으로, Mowday, Steers 및 Porter(1979)의 조직몰입 도구를 바탕으로 한 장재윤 외(2007)의 전공몰입 도구를 사용하였다. 전공몰입 도구는 총 6문항으로 구성되어 있으며(역문항 1문항 포함), 복수전공 등의 다전공의 경우에는 자신이 더 동일시하는 전공을 택하여 답하도록 하였다. 장재윤 외(2007)의 연구에서 측정도구의 신뢰도는 .90으로 매우 높게 나타났으며, 이 연구에서는 .877로 높은 신뢰도를 보였다.

<표 III-12> 전공몰입 측정도구의 신뢰도 분석

| 도구명 | 내적일치도(Cronbach's α) | |
|------|-----------------------------|-------------|
| | 예비조사(n=234) | 본 조사(n=824) |
| 전공몰입 | .801 | .877 |

6) 학생참여

이 연구에서 학생참여는 대학생이 학교 관련 경험에 투자하는 개인의 노력과 에너지로, 학문적참여와 사회적참여, 교수-학생 상호작용으로 구성하였다. 학문적참여는 한국 대학생의 학습참여 진단도구(배상훈 외, 2015)의 능동적·협동적 학습과 반성적·통합적 학습 문항으로 재구성한 도구를 사용하였다. 사회적참여는 정승원(2013)의 대학생의 학교참여 조사도구의 비학업행동적 참여 문항을 수정 및 보완하여 사용하였다. 학교참여 조사도구의 대학생을 대상으로 한 연구 결과에서 전체 신뢰도는 .823, 각 하위요

인의 신뢰도는 .71~.76으로 양호하게 나타났다. 교수-학생 상호작용은 김재현(2011)의 전문대학 교육서비스 측정도구의 교수-학생 상호작용 도구를 사용하였다. 교수-학생 상호작용은 총 3문항으로 구성된 도구로 전문대학생을 대상으로 한 김재현(2011)의 연구에서 .882의 높은 신뢰도를 보고하였다. 이 연구에서는 학문적참여 .870, 사회적참여 .780, 교수-학생 상호작용 .893으로 높은 신뢰도를 나타냈다.

<표 III-13> 학생참여 측정도구의 신뢰도 분석

| 도구명 | 내적일치도(Cronbach's α) | |
|------------|-----------------------------|-------------|
| | 예비조사(n=234) | 본 조사(n=824) |
| 학문적참여 | .821 | .870 |
| 사회적참여 | .756 | .780 |
| 교수-학생 상호작용 | .792 | .893 |

7) 진로교육 참여수준

이 연구에서 진로교육 참여수준은 한국고용정보원의 대졸자 직업이동조사 문항을 바탕으로 진로교육 경험을 진로 관련 교과목 수강과 진로 관련 상담 참여, 진로 관련 프로그램 참여로 구성하였다. 진로 관련 교과목 수강 여부는 대학 입학 후 현재까지 정규 교육과정으로 진로 및 취업 관련 교과목을 수강한 적이 있는가를 물어보는 문항으로 구성하였으며, 진로 상담 참여는 대학 입학 후 현재까지 교직원(교수, 상담가 등)에게 진로 및 취업과 관련된 상담을 받은 적이 있는가로 구성하였다. 진로 관련 프로그램 참여는 대학 입학 후 현재까지 진로 및 취업 관련 프로그램(정규 교과과정 외)에 참여한 적이 있는가를 물어보는 문항으로 구성하였다. 각각의 경험 여부를 경험 없음(=0), 경험 있음(=1)로 응답한 이후, 경험 있음의 합을 통해 진로교육의 참여수준을 측정하였다.

8) 인턴십 경험

이 연구에서 인턴십은 대학 재학 중 학교 밖의 직업현장에서 배우고 경험할 수 있는 기회를 얻는 단기 직무 훈련 프로그램 참여 여부를 의미하며, 인턴십 경험 여부를 경험 없음(=0), 경험 있음(=1)으로 더미 변수화하여 분석하였다.

다. 대학 특성 변인

1) 대학 설립유형

대학 설립 유형은 국·공립과 사립으로 구분하고, 대학 설립유형 자료는 교육관련기관의 정보공개에 관한 특례법 제6조에 따라 한국대학교육협의회에서 제공하는 대학알리미 사이트의 대학 공시정보를 활용하여 국·공립(=0), 사립(=1)로 더미 변수화하여 분석하였다.

2) 대학 소재지

대학 소재지는 수도권과 비수도권으로 구분하고, 수도권에는 서울, 경기, 인천을 포함하며, 그 외는 비수도권으로 분류하였다. 대학 소재지 자료는 대학알리미 사이트의 대학 공시정보를 활용하여 수도권 여부를 수도권(=1), 비수도권(=0)으로 더미 변수화하여 분석하였다.

3) 대학진학 첫 세대 (대학별 평균)

대학별 평균 대학진학 첫 세대는 학생이 응답한 대학진학 첫 세대 값을 대학별 평균값으로 환산하여 분석하였다.

4) 진로포부 (대학별 평균)

대학별 평균 진로포부는 학생이 응답한 진로포부 값을 대학별 평균값으로 환산하여 분석하였다.

5) 지원적 대학환경 (대학별 평균)

지원적 대학환경은 국내 대학생 학습경험의 질과 성과를 측정하는 도구로 널리 활용 중인 유현숙 외(2015)의 지원적 대학환경(supportive environment) 9문항을 활용하여 측정하였다. 이 측정도구는 대학에서 학생들을 위해 수행하는 지원 및 활동을 학생

들이 실제로 어떻게 인식하고 있는가를 살펴볼 수 있는 문항으로 구성되어 있으며, 학생 지원에 대한 인식 정도를 4점 likert척도로 응답한 점수로, 대학생을 대상으로 한 유현숙 외(2015)의 연구에서 .989의 높은 신뢰도를 보고하였다 본조사에서 .828로 높은 신뢰도를 보였다. 대학별 평균 지원적 대학환경은 학생이 응답한 대학 지원적 대학환경 값을 대학별 평균값으로 환산하여 분석하였다.

<표 III-14> 지원적 대학환경 측정도구의 신뢰도 분석

| 도구명 | 내적일치도(Cronbach's α) | |
|----------|-----------------------------|-------------|
| | 예비조사(n=234) | 본 조사(n=824) |
| 지원적 대학환경 | .807 | .828 |

6) 진로교육 참여수준 (대학별 평균)

대학별 평균 진로교육 참여수준은 학생이 응답한 진로교육 참여수준 값을 대학별 평균값으로 환산하여 분석하였다.

4. 자료 수집

이 연구의 자료 수집은 2016년 10월 20일부터 11월 10일까지 방문조사와 우편조사, 온라인 조사를 통해 이루어졌다. 표본으로 선정 한 32개 대학별 1명 이상의 협력자를 섭외하여 협력자에게 연구의 목적, 설문 대상, 설문 절차에 대하여 안내한 후, 방문조사와 우편조사, 온라인 조사 중 선호하는 조사 방식을 택하도록 하였다. 방문조사는 연구자가 대학에 방문하여 진행하였으며 현장에서 응답자에게 소정의 사례를 전달하였다. 우편조사는 설문에 대한 협력자용 안내문, 질문지, 반송봉투, 협력자 및 응답자에 대한 소정의 사례를 포함한 봉투를 전달하고 협력자를 통하여 조사를 실시한 이후 회수하는 방식으로 진행하였다. 온라인 조사는 온라인상으로 응답이 가능한 질문지를 제작하고, 질문지의 웹페이지주소(uniform resource locator: url)을 협력자에게 전달하는 방식으로 진행하였으며, 핸드폰 번호를 통하여 협력자 및 응답자에게 소정의 사례를 전달하였다. 우편조사와 온라인조사의 경우, 자료의 회수율을 높이기 위하여 설문지를 회수

한 후 전화 연락을 통하여 설문 진행상황을 점검하고, 설문 진행이 지연될 경우 협력자를 통하여 설문 진행을 독려하였다.

이상을 통해 배포된 1,024부 중 885부가 회수되었으며(회수율 86.4%), 회수된 설문지 중 불성실 응답, 중복 응답, 미응답, 이상치 응답을 제외하고 최종적으로 총 32개 대학의 824명(유효 응답율 93.1%)의 자료를 최종 분석에 활용하였다. 수집된 자료 중 최종 분석에 활용된 자료의 응답자 일반적 특성은 <표 III-15>와 같다.

<표 III-15> 응답자 일반적 특성

| 구분 | | 빈도(명) | 백분율(%) |
|--------|------|-------|--------|
| 성별 | 남 | 441 | 53.5 |
| | 여 | 383 | 46.5 |
| 학년 | 3학년 | 442 | 53.3 |
| | 4학년 | 382 | 46.4 |
| 전공계열 | 인문계열 | 157 | 19.1 |
| | 사회계열 | 213 | 25.8 |
| | 자연계열 | 166 | 20.1 |
| | 공학계열 | 288 | 35.0 |
| 대학 소재지 | 수도권 | 225 | 27.3 |
| | 비수도권 | 599 | 72.7 |
| 계 | | 824 | 100.0 |

5. 자료 분석

이 연구의 자료 분석은 기초자료 분석과 연구문제 분석의 단계로 이루어졌다. 먼저 기초자료 분석은 SPSS 21.0 for Windows 프로그램을 이용하여 기술통계(빈도, 백분율, 평균, 표준편차), 상관분석을 실시하였다. 연구문제 분석에서는 이 연구의 종속변인인 대학생의 진로역량에 영향을 미치는 학생 및 대학 특성의 위계적이고 내제된(nested) 자료 구조의 속성을 고려하여 HLM 6.06 for Windows 프로그램을 이용하여 2수준 위계적선형모형의 다층분석을 실시하였다. 2수준 위계적선형모형은 기초모형과 연구모형으로 구분하여 실시하였으며, 연구문제의 세부적인 분석방법은 아래 <표 III-16>과 같다.

<표 III-16> 연구문제별 자료 분석 방법

| 연구문제 | | 통계분석 방법 |
|------------------|--|---|
| 연구문제1 (기초모형) | 대학생 진로역량은 학생 개인 및 대학 기관에 따라 차이가 있는가? | • 무선효과 일원변량분석모형 (the one-way anova) |
| 연구문제2 (연구모형1) | 대학생 진로역량에 대한 대학 특성 변인의 효과는 어떠한가? | • 공변량 분석 모형 (regression with means-as-outcomes) |
| 연구문제3 (연구모형2) | 대학생 진로역량에 대한 학생 특성 변인의 효과는 어떠한가? | • 무선효과 회귀계수 무조건 모형 (random-coefficient model) |
| 연구문제4 (연구모형3) | 대학생 진로역량과 학생 특성 변인 관계에서 대학 특성 변인의 상호작용 효과는 어떠한가? | • 무선효과 회귀계수 조건 모형 (intercepts-and slope-as-outcomes model) |

가. 기초모형: 무선효과 일원변량분석모형

무선효과 일원변량분석모형(the one-way anova)은 집단 내 모형과 집단 간 모형에 독립변인을 투입하지 않고 종속변인인 진로역량 구분만 있는 최소 모형으로 흔히 무조건 모형, 기초모형으로 칭한다(강상진, 2016). 무선효과 일원변량분석모형은 1수준 모형(집단 내 모형)과 2수준 모형(집단 간 모형)으로 구분되며, 2수준 모형을 1수준 모형에 대입하여 통합 모형을 얻는다. 이를 통해 진로역량의 변량에 대한 학생 수준과 대학 수준 변량을 분할하고, 집단 내 상관계수(intra-class correlation coefficient: ICC)를 도출함으로써 진로역량이 대학 간에 차이가 있는지를 구명하고, 다음 단계 분석에 바탕이 되는 기초적인 정보를 확보한다. 이를 수식으로 나타내면 아래와 같다.

1수준 모형:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}, \quad r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$$

2수준 모형:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}, \quad u_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$$

통합모형

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + \gamma_{ij}$$

Y_{ij} : j번째 집단 i번째의 진로역량 값

β_{0j} : j번째 집단의 진로역량 값의 평균

$r_{ij} = \sigma^2$: 진로역량의 집단 내 변량

γ_{00} : 전체 표본의 진로역량 값의 평균

$u_{0j} = \tau_{00}$: 진로역량의 집단 간 변량

$$ICC = \frac{\tau_{00}}{\tau_{00} + \sigma^2}, \quad \tau_{00} = \text{집단 간 변량}, \quad \sigma^2 = \text{집단 내 변량}$$

나. 연구모형1: 공변량 분석 모형

공변량 분석 모형(regression with means-as-outcomes)은 대학 특성 변인의 평균 효과를 추정하기 위한 모형으로, 대학 특성 변인이 대학별 대학생 진로역량 평균에 미치는 영향을 파악할 수 있다. 공변량 분석 모형에서 1수준 모형(집단 내 모형)은 앞서 무선효과 일원변량분석모형과 동일하며, 2수준 모형(집단 간 모형)은 대학 수준 변인을 투입한 모형이다. 2수준 모형에서 전체 대학의 평균 진로역량을 절편계수(γ_{00})로 추정하고, 대학별 대학 특성 변인이 대학평균 진로역량에 미치는 영향(γ_{q0})을 기울기 계수로 추정한다. 이를 수식으로 나타내면 아래와 같다.

1수준 모형:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}, \quad r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$$

2수준 모형:

$$\begin{aligned}\beta_{0j} = & \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{대학설립유형}) + \gamma_{02}(\text{대학소재지}) \\ & + \gamma_{03}(\text{대학진학첫세대(대학별평균)}) + \gamma_{04}(\text{진로포부(대학별평균)}) \\ & + \gamma_{05}(\text{지원적대학환경(대학별평균)}) \\ & + \gamma_{06}(\text{진로교육참여수준(대학별평균)}) + u_{0j}\end{aligned}$$

Y_{ij} : j번째 집단 i번째의 진로역량 값

β_{0j} : j번째 집단의 진로역량 값의 평균

$r_{ij} = \sigma^2$: 진로역량의 집단 내 변량

γ_{00} : 전체 표본의 진로역량 값의 평균

γ_{q0} : 대학 수준 변인의 평균 기울기

$u_{0j} = \tau_{00}$: 진로역량의 집단 간 변량

다. 연구모형2: 무선효과 회귀계수 무조건 모형

무선효과 회귀계수 무조건 모형(random-coefficient model)은 진로역량에 대한 학생 특성 변인의 평균 효과를 구명하기 위한 모형으로, 1수준 모형(집단 내 모형)에 학생 특성 변인을 투입하고, 2수준 모형(집단 간 모형)에는 변인을 투입하지 않는다. 두 모형 간의 집단 내 변량 변화량과 무선효과 일원분산분석모형의 집단 내 변량 추정치 간의 비교를 통해 진로역량에 대한 학생 특성 변인의 순수한 설명변량을 산출할 수 있다. 이를 수식으로 나타내면 아래와 같다.

1수준 모형:

$$\begin{aligned}Y_{ij} = & \beta_{0j}(\text{절편}) + \beta_{1j}(\text{성별}) + \beta_{2j}(\text{대학진학첫세대}) \\ & + \beta_{3j}(\text{자기 효능감}) + \beta_{4j}(\text{진로포부}) \\ & + \beta_{5j}(\text{전공몰입}) + \beta_{6j}(\text{학문적참여}) + \beta_{7j}(\text{사회적참여}) + \beta_{8j}(\text{교수학생상호작용}) \\ & + \beta_{9j}(\text{진로교육참여수준}) + \beta_{10j}(\text{인턴십경험}) + \gamma_{ij}\end{aligned}$$

2수준 모형:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}, \quad u_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$$

$$\beta_{qj} = \gamma_{q0} + u_{qj} \quad \text{for } q = 1, 2, 3, \dots, 10$$

Y_{ij} : j번째 집단 i번째의 진로역량 값

β_{0j} : j번째 집단의 진로역량 값의 평균

β_{qj} : j번째 집단별 1수준 변인들

$r_{ij}=\sigma^2$: 1수준 잔차 변량

γ_{00} : 집단별 절편 평균

γ_{q0} : 집단별 기울기 평균

$u_{0j}=\tau_{00}$: 절편 변량

라. 연구모형3: 무선효과 회귀계수 조건 모형

무선효과 회귀계수 조건 모형(intercepts-and slope-as-outcomes model)은 진로역량에 대한 대학 특성 변인의 평균 효과와 학생 및 대학 수준 변인의 상호작용 효과를 구명하기 위한 모형으로, 1수준 모형(집단 내 모형)에 학생 수준 변인을 투입하고, 2수준 모형(집단 간 모형)에는 무선효과 회귀계수 무조건 모형 분석에서 집단 간 차이가 나타난 학생특성 변인을 대상으로 대학 특성 변인을 투입하여 층위 간 상호작용 효과(cross-level interaction)를 구명한다. 이에 해당하는 수식은 4장 연구 결과에서 기술하였다.

IV. 연구 결과

1. 측정 변인의 기초통계 분석

가. 진로역량의 기초 통계치

대학생 진로역량 수준의 기초 통계치 분석 결과(<표 IV-1> 참조), 대학생 진로역량은 평균 3.55점(표준편차 .485)으로 나타나, 대학생 진로역량은 보통(3점)과 그렇다(4점) 수준 사이의 값을 보였다. 하위 요인별로는 진로성찰 3.74, 자기성찰 3.77, 자기표현 3.60, 네트워킹 3.24, 진로탐색 3.57, 진로 관리 3.42로 하위 요인별 유사한 평균값을 보이는 것으로 나타났으며, 자기성찰, 진로성찰, 자기표현, 진로탐색, 진로관리, 네트워킹의 순으로 높은 평균을 보였다.

<표 IV-1> 진로역량의 기초 통계치

| 변인 | 평균 | 표준편차 | 최소값 | 최대값 |
|------|------|------|------|------|
| 진로역량 | 3.55 | .485 | 1.97 | 5.00 |
| 진로성찰 | 3.74 | .594 | 1.80 | 5.00 |
| 자기성찰 | 3.77 | .541 | 2.00 | 5.00 |
| 자기표현 | 3.60 | .663 | 1.00 | 5.00 |
| 네트워킹 | 3.24 | .739 | 1.00 | 5.00 |
| 진로탐색 | 3.57 | .614 | 1.80 | 5.00 |
| 진로관리 | 3.42 | .645 | 1.20 | 5.00 |

나. 학생 특성 변인의 기초 통계치

학생 특성 변인은 성별, 대학진학 첫 세대, 자기효능감, 진로포부, 전공몰입, 학생참여(학문적참여, 사회적참여, 교수-학생 상호작용), 진로교육 참여수준, 인턴십 경험으로 구성된다. 학생 특성 변인 중 성별과 대학진학 첫 세대, 인턴십 경험은 0과 1로 입력한 더미변인으로, 각 변인의 평균값은 1로 입력된 준거집단이 차지하는 비율을 의미한다. 학생 특성 변인의 기초 통계치 분석 결과는 다음 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 학생 특성 변인의 기초 통계치

| 변인 | | 평균 | 표준편차 | 최소값 | 최대값 |
|-----------|------------|------|-------|------|------|
| 성별 | | .54 | .499 | .00 | 1.00 |
| 대학진학 첫 세대 | | .43 | .495 | .00 | 1.00 |
| 자기효능감 | | 3.64 | .580 | 2.00 | 5.00 |
| 진로포부 | | 3.70 | .584 | 2.00 | 5.00 |
| 전공몰입 | | 3.42 | .790 | 1.00 | 5.00 |
| 학생 참여 | 학문적참여 | 2.60 | .554 | 1.00 | 4.00 |
| | 사회적참여 | 2.97 | .768 | 1.00 | 5.00 |
| | 교수-학생 상호작용 | 3.42 | .887 | 1.00 | 5.00 |
| 진로교육 참여수준 | | 1.51 | 1.063 | .00 | 3.00 |
| 인턴십 경험 | | .11 | .309 | .00 | 1.00 |

주1) 성별은 더미변인(0,1)으로 여성(0), 남성(1)로 설정함

주2) 대학진학 첫 세대는 더미변인(0,1)로 첫세대아님(0), 첫세대(1)로 설정함

주3) 인턴십 경험 여부는 더미변인(0,1)로 경험 없음(0), 경험 있음(1)로 설정함

다. 대학 특성 변인의 기초 통계치

대학 특성 변인은 대학 설립유형, 대학 소재지, 대학별 평균 대학진학 첫세대, 대학별 평균 진로포부, 대학별 평균 지원적 대학환경, 대학별 평균 진로교육 참여수준으로 구성된다. 대학 특성 변인 중 대학 설립유형과 대학 소재지는 0과 1로 입력된 더미변인으로, 변인별 평균값은 1로 입력된 준거집단이 차지하는 비율을 의미한다. 대학 특성 변인의 기초 통계치 분석 결과는 다음 <표 IV-3>와 같다.

<표 IV-3> 대학 특성 변인의 기초 통계치

| 변인 | 평균 | 표준편차 | 최소값 | 최대값 |
|--------------------|------|------|------|------|
| 대학 설립유형 | .63 | .492 | .00 | 1.00 |
| 대학 소재지 | .31 | .471 | .00 | 1.00 |
| 대학진학 첫 세대 (대학별 평균) | .42 | .157 | .09 | .69 |
| 진로포부 (대학별 평균) | 3.72 | .175 | 3.40 | 4.02 |
| 지원적 대학환경 (대학별 평균) | 2.50 | .212 | 2.06 | 2.81 |
| 진로교육 참여수준 (대학별 평균) | 1.51 | .377 | .71 | 2.13 |

주1) 대학 설립유형은 더미변인(0,1)으로 국공립(0), 사립(1)으로 설정함

주2) 대학 소재지는 더미변인(0,1)으로 비수도권(0), 수도권(1)으로 설정함

2. 진로역량과 학생 및 대학 특성 변인의 관계 분석

가. 기초자료 분석

1) 상관 분석

위계적선형모형분석 이전에 진로역량과 학생 특성 변인 간의 상관관계 분석을 실시하였다. 상관관계 분석은 피어슨의 상관계수(r)를 활용하였으며, Davis(1971)가 제시한 상관정도의 판단기준을 따랐다. Davis에 따르면, 상관계수가 .70 이상일 때 매우 높은 상관이라 보았으며, .50 이상 .70 미만은 높은 상관, .30 이상 .50 미만은 중간 상관, .10 이상 .30 미만은 낮은 상관으로 판단하였으며, .10 이하는 매우 낮은 상관으로 보고 있다.

상관 분석 결과(<표 IV-4> 참조), 진로역량은 진로포부($r=.591$, $p<.01$)와 자기효능감($r=.570$, $p<.01$)과 높은 수준의 정적 상관관계를 보였으며, 학문적참여($r=.462$, $p<.01$)와 전공몰입($r=.407$, $p<.01$), 사회적참여($r=.379$, $p<.01$), 교수-학생 상호작용($r=.277$, $p<.01$), 인턴십경험($r=.271$, $p<.01$)과 중간 수준의 정적 상관관계를, 진로교육 참여수준($r=.160$, $p<.01$), 성별($r=.127$, $p<.01$), 대학진학 첫 세대($r=-.107$, $p<.01$)와는 낮은 수준의 정적 상관을 보이는 것으로 나타났다.

<표 IV-4> 대학생의 진로역량과 학생 특성 변인 간 상관관계 분석 결과

| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) |
|-------------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|
| (1)진로역량 | 1 | | | | | | | | | | |
| (2)성별 | .127** | 1 | | | | | | | | | |
| (3)대학진학첫세대 | -.107** | .069* | 1 | | | | | | | | |
| (4)자기효능감 | .570** | .129** | -.029 | 1 | | | | | | | |
| (5)진로포부 | .591** | .070* | -.056 | .537** | 1 | | | | | | |
| (6)전공몰입 | .407** | .035 | -.036 | .337** | .375** | 1 | | | | | |
| (7)학문적참여 | .462** | .094** | -.065 | .360** | .317** | .270** | 1 | | | | |
| (8)사회적참여 | .379** | .039 | -.077* | .287** | .205** | .210** | .406** | 1 | | | |
| (9)교수학생상호작용 | .277** | .054 | .008 | .184** | .188** | .297** | .159** | .191** | 1 | | |
| (10)진로교육참여 | .160** | -.081* | .001 | .126** | .110** | .086* | .134** | .185** | .131** | 1 | |
| (11)인턴십경험 | .271** | -.009 | -.053 | .163** | .116** | .088* | .183** | .167** | .056 | .168** | 1 |

주) * $p<.05$, ** $p<.01$

2) 다중공선성 진단

다중공선성의 진단은 공차한계(tolerance)와 변량팽창계수(Variance Inflation Factor: VIF)를 활용하였으며, 공차한계는 1.0에 근접할수록 변량팽창계수는 10이하의 값을 보일 때, 다중공선성이 없는 것으로 판단한다.

다중공선성 진단 결과(<표 IV-5> 참조), 공차한계는 .636~.983의 값을 보였으며, 변량팽창계수는 1.018~1.572의 값을 보여, 독립변인 간의 다중공선성 문제가 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-5> 진로역량과 독립변인의 다중공선성 진단

| 변인 | | 공차한계(tolerance) | 변량팽창계수(VIF) |
|-----------|------------|-----------------|-------------|
| 성별 | | .962 | 1.039 |
| 대학진학 첫 세대 | | .983 | 1.018 |
| 자기효능감 | | .636 | 1.572 |
| 진로포부 | | .657 | 1.523 |
| 전공몰입 | | .773 | 1.293 |
| 학생참여 | 학문적참여 | .735 | 1.360 |
| | 사회적참여 | .780 | 1.281 |
| | 교수-학생 상호작용 | .880 | 1.136 |
| 진로교육 참여수준 | | .923 | 1.083 |
| 인턴십 경험 | | .930 | 1.075 |

나. 기초모형 분석 결과

이 연구의 첫 번째 연구 문제인 대학생 진로역량의 집단 내 변량과 집단 간 변량을 분석하기 위하여 무선효과 일원변량 분석을 실시하였다(<표 IV-6> 참조).

고정효과 분석 결과, 우리나라 대학생의 평균 진로역량 추정 값은 3.56으로, 국내 대학생 진로역량의 평균값(plausible value range)은 3.50~3.62에 속할 확률이 95%인 것으로 나타났다.

무선효과 분석 결과, 대학 수준의 변량은 .020, 학생 수준의 변량은 .215로 나타났으며, 집단 내 상관계수(ICC)는 .085로 대학생의 진로역량의 전체 변량 중 91.5%가 학

생 간 차이로, 8.5%가 대학 간 차이로 설명되는 변량 비율로 나타났다.

무선효과 일원변량분석모형의 분석 결과를 통하여 우리나라 대학생의 진로역량은 대학 내 학생 및 대학 기관 간의 차이가 있음을 확인하였으며, 대학 기관 수준보다 학생 개인 수준으로 인한 진로역량 차이가 더 큰 게 나타난 것을 확인할 수 있다. 그러나 무선효과의 χ^2 검증 결과($\chi^2=100.978$, $p<.001$), 모든 대학 내 학생의 진로역량 수준이 같다는 영가설을 기각함으로써, 대학생 진로역량의 차이는 학생 개인의 수준 뿐 아니라 대학 기관 수준세어도함께 설명되고 있음을 알 수 있다. 이에 따라 대학생의 진로역량의 차이가 학생 수준뿐 아니라 대학 수준을 통해서 설명될 필요가 있다는 점을 시사한다.

<표 IV-6> 기초모형 분석 결과

| 고정효과(Fixed Effect) | Coefficient | SE | t | p-value |
|-------------------------|-------------|----------|----------|---------|
| 절편 (γ_{00}) | 3.562 | .030 | 120.123 | .000 |
| 무선효과(Random Effect) | SD | Variance | χ^2 | p-value |
| 집단 간 변량 (τ_{00}) | .142 | .020 | 100.978 | .000 |
| 집단 내 변량 (σ^2) | .464 | .215 | — | — |
| 집단 내 상관계수 (ICC) | .085 | | | |

주) 집단 내 상관계수(ICC)=집단 간 변량/(집단 내 변량+집단 간 변량)

다. 연구모형 분석 결과

1) 연구모형1: 대학생 진로역량에 대한 대학 특성 변인의 효과

이 연구의 두 번째 연구 문제인 대학생 진로역량에 대한 대학 특성 변인의 효과를 구명하기 위하여 공변량 분석 모형(regression with means-as-outcomes)을 실시하였다(<표 IV-7> 참조).

고정효과 분석 결과, 대학 설립유형($\beta=.113$, $p<.01$), 대학 소재지($\beta=.108$, $p<.05$), 대학별 평균 대학진학 첫 세대($\beta=-.299$, $p<.01$), 대학별 평균 진로포부($\beta=.340$, $p<.01$), 대학별 평균 지원적 대학환경($\beta=.260$, $p<.01$), 대학별 평균 진로교육 참여수준($\beta=.119$, $p<.01$)은 대학생의 진로역량에 유의한 영향을 주는 것으로 나타났

다. 보다 구체적으로 대학의 설립유형이 사립이며, 수도권에 위치하고, 대학별 평균 대학진학 첫 세대 비율이 낮을수록, 대학별 평균 진로포부가 높을수록, 대학별 평균 지원적 대학환경 인식 수준이 높을수록, 대학별 평균 진로교육 참여수준이 높을수록 대학생의 진로역량은 높아지는 것으로 나타났다.

무선효과 분석 결과, 집단 간 변량은 .003으로 기초모형의 집단 간 변량 .142보다 .139만큼 분산이 줄었으며, 이는 대학 수준 전체 변량에서 약 97%가 감소한 것으로, 대학 특성 변인은 대학생 진로역량의 대학 간 변량의 97.3%를 설명하는 것으로 나타났다.

<표 IV-7> 연구모형1 분석 결과

| 고정효과(Fixed Effect) | Coefficient | SE | t | p-value |
|-------------------------------------|-------------|----------|----------|---------|
| 절편 (γ_{00}) | 3.568 | .015 | 244.949 | .000 |
| 대학 설립유형 (γ_{01}) | .113 | .037 | 3.089 | .005 |
| 대학 소재지 (γ_{02}) | .108 | .049 | 2.197 | .037 |
| 대학진학 첫 세대(대학별 평균) (γ_{03}) | -.299 | .086 | -3.484 | .002 |
| 진로포부(대학별 평균) (γ_{04}) | .340 | .108 | 3.145 | .005 |
| 지원적 대학환경(대학별 평균) (γ_{05}) | .260 | .083 | 3.138 | .005 |
| 진로교육 참여수준(대학별 평균) (γ_{06}) | .119 | .050 | 2.382 | .025 |
| 무선효과(Random Effect) | SD | Variance | χ^2 | p-value |
| 집단 간 변량 (τ_{00}) | .053 | .003 | 34.827 | .115 |
| 집단 내 변량 (σ^2) | .464 | .215 | - | - |

2) 연구모형2: 대학생 진로역량에 대한 학생 특성 변인의 효과

이 연구의 세 번째 연구 문제인 대학생 진로역량에 대한 학생 특성 변인의 효과를 구명하기 위하여 무선효과 회귀계수 무조건 모형(random-coefficient model) 분석을 실시하였다(<표 IV-8> 참조).

고정효과 분석 결과, 성별($\beta=.060$, $p<.01$), 대학진학 첫 세대($\beta=-.036$, $p<.05$), 자기효능감($\beta=.191$, $p<.001$), 진로포부($\beta=.249$, $p<.001$), 전공몰입($\beta=.064$, $p<.01$), 학문적참여($\beta=.133$, $p<.001$), 사회적참여($\beta=.077$, $p<.001$), 교수-학생 상호작용($\beta=.049$, $p<.01$), 인턴십 경험($\beta=.197$, $p<.001$)이 진로역량 수준에 유의미한

영향을 미치는 것으로 나타났다. 보다 구체적으로 여성보다는 남성이, 대학진학 첫 세대가 아닌 경우, 자기효능감과 진로포부가 높을수록, 전공몰입이 높을수록, 학문적참여와 사회적참여, 교수-학생 상호작용의 학생참여가 높을수록, 인턴십 경험이 있는 경우 진로역량 수준이 높은 것으로 나타났다.

<표 IV-8> 연구모형2 분석 결과

| 고정효과(Fixed Effect) | | Coefficient | SE | t | p-value |
|---|------------|-------------|----------|----------|---------|
| 절편 (γ_{00}) | | 3.552 | .018 | 198.828 | .000 |
| 성별 (준거집단: 남성) | | .060 | .018 | 3.245 | .003 |
| 대학진학 첫 세대 | | -.036 | .017 | -2.064 | .047 |
| 자기효능감 | | .191 | .024 | 7.892 | .000 |
| 진로포부 | | .249 | .023 | 10.993 | .000 |
| 전공몰입 | | .064 | .017 | 3.762 | .001 |
| 학생 참여 | 학문적참여 | .133 | .020 | 6.532 | .000 |
| | 사회적참여 | .077 | .017 | 4.609 | .000 |
| | 교수-학생 상호작용 | .049 | .016 | 2.985 | .006 |
| 진로교육 참여수준 | | .009 | .011 | .860 | .397 |
| 인턴십 경험 | | .197 | .028 | 6.992 | .000 |
| 무선효과(Random Effect) | | SD | Variance | χ^2 | p-value |
| 집단 간 변량(Between-group variance) (τ_{00}) | | .082 | .007 | 56.058 | .000 |
| 성별 (준거집단: 남성) | | .040 | .002 | 28.723 | .230 |
| 대학진학 첫 세대 | | -.042 | .002 | -19.076 | >.500 |
| 자기효능감 | | .080 | .006 | 28.678 | .232 |
| 진로포부 | | .061 | .004 | 17.581 | >.500 |
| 전공몰입 | | .055 | .003 | 37.204 | .041 |
| 학생 참여 | 학문적참여 | .042 | .002 | 18.462 | >.500 |
| | 사회적참여 | .062 | .004 | 27.165 | .296 |
| | 교수-학생 상호작용 | .059 | .004 | 34.020 | .044 |
| 진로교육 참여수준 | | .033 | .001 | 29.761 | .193 |
| 인턴십 경험 | | .070 | .005 | 23.390 | >.500 |
| 집단 내 변량(Within-group variance) (σ^2) | | .302 | .091 | | |

무선효과 분석 결과, 집단 간의 변량이 통계적으로 유의하게 나타나($\chi^2=56.058$ $p<.001$), 진로역량에 대한 학생 특성 변인의 효과가 대학 간 차이가 있음을 시사하고 있다. 무선효과 회귀계수모형의 결과를 무선효과 일원변량 분석 결과와 비교해 보면, 집단 내 변량이 .464에서 .091로 감소하는 것으로 나타나 학생 특성 변인은 동일 대학 내에서 진로역량 수준의 약 80%의 설명력을 보이는 것을 알 수 있다.

이와 함께 학생 특성 변인의 무선효과에서 집단 간 변량에 대한 가설 검정 결과를 살펴보면, 전공몰입과 교수-학생 상호작용이 대학 간 교정 평균과 기울기가 모두 다른 것으로 나타났다. 이는 대학생의 전공몰입과 교수-학생 상호작용이 진로역량에 미치는 영향이 대학마다 다르다는 것으로, 전공몰입과 교수-학생 상호작용이 진로역량에 미치는 영향이 대학에 따라 더 클 수도 작을 수도 있음을 시사한다.

3) 연구모형3: 학생 특성 변인과 대학 특성 변인의 상호작용 효과

이 연구의 네 번째 연구 문제인 대학생 진로역량에 대한 학생 특성 변인과 대학 특성 변인 간의 상호작용 효과를 구명하기 위하여 무선효과 회귀계수 조건 모형 분석(intercepts-and slope-as-outcomes model)을 실시하였다(<표 IV-9> 참조).

무선효과 회귀계수 조건 모형 분석은 무선효과 회귀계수 무조건 모형 분석 결과 집단 간 차이가 나타난 전공몰입과 교수-학생 상호작용 변인을 대상으로 각 변인의 2수준 모형 내 대학 특성 변인을 투입하였으며, 이를 수식으로 나타내면 아래와 같다.

1수준 모형:

$$Y_{ij} = \beta_{0j}(\text{절편}) + \beta_{1j}(\text{성별}) + \beta_{2j}(\text{대학진학첫세대}) \\ + \beta_{3j}(\text{자기효능감}) + \beta_{4j}(\text{진로포부}) \\ + \beta_{5j}(\text{전공몰입}) + \beta_{6j}(\text{학문적참여}) + \beta_{7j}(\text{사회적참여}) + \beta_{8j}(\text{교수학생상호작용}) \\ + \beta_{9j}(\text{진로교육참여수준}) + \beta_{10j}(\text{인턴십경험}) + \gamma_{ij}$$

2수준 모형:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{대학설립유형}) + \gamma_{02}(\text{대학소재지}) \\ + \gamma_{03}(\text{대학진학첫세대(대학별평균)}) + \gamma_{04}(\text{진로포부(대학별평균)}) \\ + \gamma_{05}(\text{지원적대학환경(대학별평균)}) \\ + \gamma_{06}(\text{진로교육참여수준(대학별평균)}) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + u_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30} + u_{3j}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40} + u_{4j}$$

$$\begin{aligned} \beta_{5j} = & \gamma_{50} + \gamma_{51}(\text{대학설립유형}) + \gamma_{52}(\text{대학소재지}) \\ & + \gamma_{53}(\text{대학진학첫세대(대학별평균)}) + \gamma_{54}(\text{진로포부(대학별평균)}) \\ & + \gamma_{55}(\text{지원적대학환경(대학별평균)}) \\ & + \gamma_{56}(\text{진로교육참여수준(대학별평균)}) + u_{5j} \end{aligned}$$

$$\beta_{6j} = \gamma_{60} + u_{6j}$$

$$\beta_{7j} = \gamma_{70} + u_{7j}$$

$$\begin{aligned} \beta_{8j} = & \gamma_{80} + \gamma_{81}(\text{대학설립유형}) + \gamma_{82}(\text{대학소재지}) \\ & + \gamma_{83}(\text{대학진학첫세대(대학별평균)}) + \gamma_{84}(\text{진로포부(대학별평균)}) \\ & + \gamma_{85}(\text{지원적대학환경(대학별평균)}) \\ & + \gamma_{86}(\text{진로교육참여수준(대학별평균)}) + u_{8j} \end{aligned}$$

$$\beta_{9j} = \gamma_{90} + u_{9j}$$

$$\beta_{10j} = \gamma_{100} + u_{10j}$$

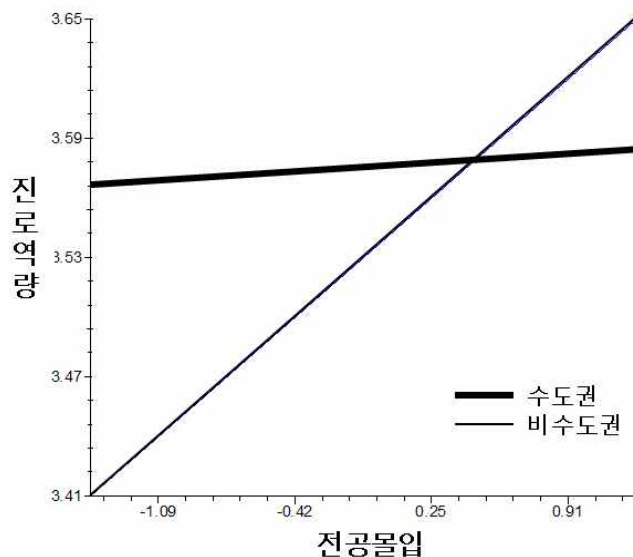
<표 IV-9> 연구모형3 분석 결과

| 고정효과(Fixed Effect) | | Coefficient | SE | t | p-value |
|---------------------------------|-------------------------------------|-------------|----------|----------|---------|
| 절편 | 대학 설립유형 (γ_{01}) | .110 | .036 | 3.088 | .005 |
| | 대학 소재지 (γ_{02}) | .040 | .042 | .940 | .354 |
| | 대학진학 첫 세대(대학별 평균) (γ_{03}) | -.237 | .079 | -3.024 | .006 |
| | 진로포부(대학별 평균) (γ_{04}) | -.016 | .090 | -.179 | .859 |
| | 지원적 대학환경(대학별 평균) (γ_{05}) | .042 | .073 | .583 | .558 |
| | 진로교육 참여수준(대학별 평균) (γ_{06}) | .133 | .054 | 2.465 | .020 |
| | 성별 (준거집단: 남성) | .064 | .019 | 3.340 | .003 |
| 대학진학 첫 세대 | | .027 | .020 | 1.356 | .185 |
| 자기효능감 | | .189 | .024 | 7.950 | .000 |
| 진로포부 | | .255 | .021 | 11.941 | .000 |
| 전공몰입 | | .065 | .017 | 3.920 | .001 |
| | 대학 설립유형 (γ_{51}) | -.039 | .034 | -1.134 | .268 |
| | 대학 소재지 (γ_{52}) | -.084 | .037 | -2.243 | .034 |
| | 대학진학 첫 세대(대학별 평균) (γ_{53}) | -.032 | .099 | -.323 | .749 |
| | 진로포부(대학별 평균) (γ_{54}) | .205 | .072 | 2.864 | .009 |
| | 지원적 대학환경(대학별 평균) (γ_{55}) | .096 | .083 | 1.160 | .258 |
| | 진로교육 참여수준(대학별 평균) (γ_{56}) | -.061 | .051 | -1.206 | .240 |
| 학문적참여 | | .131 | .021 | 6.329 | .000 |
| 사회적참여 | | .079 | .017 | 4.604 | .000 |
| 교수-학생 상호작용 | | .050 | .018 | 2.749 | .011 |
| | 대학 설립유형 (γ_{81}) | -.011 | .039 | -.290 | .777 |
| | 대학 소재지 (γ_{82}) | .072 | .031 | 2.317 | .029 |
| | 대학진학 첫 세대(대학별 평균) (γ_{83}) | .115 | .116 | .992 | .331 |
| | 진로포부(대학별 평균) (γ_{84}) | -.095 | .108 | -.877 | .389 |
| | 지원적 대학환경(대학별 평균) (γ_{85}) | -.156 | .076 | -2.049 | .051 |
| | 진로교육 참여수준(대학별 평균) (γ_{86}) | .050 | .048 | 1.054 | .303 |
| 진로교육 참여수준 | | .009 | .012 | .771 | .447 |
| 인턴십 경험 | | .190 | .032 | 5.933 | .000 |
| 무선효과(Random Effect) | | SD | Variance | χ^2 | p-value |
| 집단 간 변량(Between-group variance) | | .067 | .004 | 38.070 | .004 |
| 성별 (준거집단: 남성) | | .042 | .002 | 29.041 | .218 |
| 대학진학 첫 세대 | | .048 | .002 | 18.767 | >.500 |
| 자기효능감 | | .083 | .007 | 28.981 | .221 |
| 진로포부 | | .038 | .001 | 17.317 | >.500 |
| 전공몰입 | | .062 | .004 | 36.413 | .006 |
| 학생 참여 | 학문적참여 | .037 | .001 | 18.597 | >.500 |
| | 사회적참여 | .066 | .004 | 27.406 | .285 |
| | 교수-학생 상호작용 | .079 | .006 | 32.710 | .018 |
| 진로교육 참여수준 | | .042 | .002 | 29.911 | .188 |
| 인턴십 경험 | | .082 | .007 | 23.742 | >.500 |
| 집단 내 변량(Within-group variance) | | .301 | .091 | | |

고정효과 분석 결과, 대학 설립유형($\beta=.11$, $p<.01$), 대학별 평균 대학진학 첫세대($\beta=.237$, $p<.01$), 대학별 평균 진로교육 참여수준($\beta=.133$, $p<.05$)이 대학 평균 진로역량 수준에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면 대학 소재지, 대학별 평균 진로포부, 대학별 평균 지원적 대학환경은 대학 평균 진로역량 수준에 영향을 미치는 않는 것으로 나타났다.

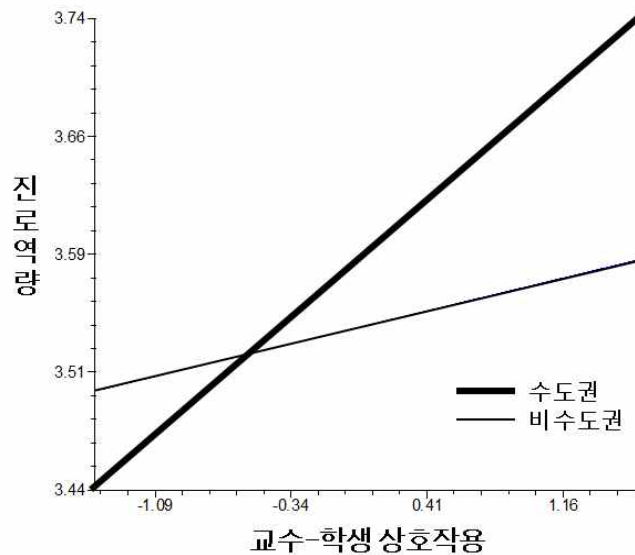
상호작용 효과를 분석한 결과, 진로역량과 전공몰입의 관계에 있어 대학 소재지와 대학별 평균 진로포부가 조절효과를 보이는 것으로 나타났으며, 진로역량과 교수-학생 상호작용의 관계에 있어 대학 소재지가 조절효과를 보이는 것으로 나타났다.

보다 구체적으로, 대학 소재지는 전공몰입이 진로역량에 미치는 영향력과 교수와의 상호작용이 진로역량에 미치는 영향력을 조절하는 것으로 나타났다. 전공 몰입이 진로역량에 미치는 영향력에 있어, 대학 소재지는 부적인 조절 효과를 보이는 것으로 나타났는데($\beta=-2.243$, $p<.05$), 수도권에 위치한 대학과 비수도권에 위치한 대학 모두 전공몰입이 진로역량에 정적으로 영향을 미치나, 그 영향력이 수도권 대학보다 비수도권 대학에서 더 크게 나타난 것을 확인할 수 있다([그림 IV-1] 참조).



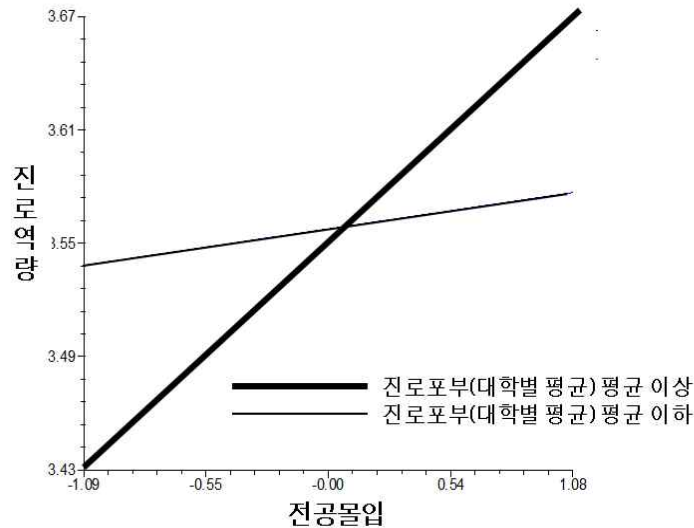
[그림 IV-1] 전공몰입과 대학 소재지의 상호작용 효과

반면, 교수-학생 상호작용이 진로역량에 미치는 영향력에 있어 대학 소재지는 정적인 조절 효과를 보이는 것으로 나타났는데($\beta=.072$, $p<.05$), 수도권에 위치한 대학과 비수도권에 위치한 대학 모두 교수-학생 상호작용이 진로역량에 정적으로 영향을 미치나, 그 영향력이 수도권에 위치한 대학에서 더 크게 나타난 것을 확인할 수 있다([그림 IV-2] 참조).



[그림 IV-2] 교수-학생 상호작용과 대학 소재지의 상호작용 효과

대학별 평균 진로포부는 전공몰입이 진로역량에 미치는 영향력을 조절하는 것으로 나타났다. 전공몰입이 진로역량에 미치는 영향력에 있어, 대학별 평균 진로포부는 정적인 영향력을 미치는 것으로 나타났는데($\beta=.205$, $p<.01$), 대학별 평균 진로포부가 평균 이상인 대학과 대학별 평균 진로포부가 평균 이하인 대학 모두 정적인 영향을 미치나, 그 영향력이 대학별 평균 진로포부가 평균 이상인 대학에서 더 크게 나타난 것을 확인할 수 있다([그림 IV-3] 참조).



[그림 IV-3] 전공몰입과 진로포부(대학별 평균)의 상호작용 효과

무선효과 분석 결과, 무선효과 회귀계수 무조건 모형 분석 결과를 무선효과 회귀계수 조건 모형의 결과와 비교해 보면, 집단 간 변량이 .007에서 .004로 감소하는 것으로 나타나 대학 특성 변인은 대학 간의 진로역량 수준의 약 42%의 설명력을 보이는 것을 알 수 있다. 이는 대학 특성의 설명 변수들이 진로역량의 효과적인 설명 변수이나, 대학 간 평균의 차이를 가져오는 또 다른 설명 변수가 남아 있음을 의미한다.

3. 연구 결과에 대한 논의

가. 대학생 진로역량과 관련한 논의

이 연구에서 진로역량은 ‘일을 중심으로 한 경험의 계속된 과정에서 개인에게 의미 있는 진로성공을 이루기 위하여 필요한 핵심적인 지식, 기술, 태도로 구성된 총체적 능력’으로 정의하고, 이를 기반으로 대학생용 진로역량 측정도구를 개발하였다. 연구 결과, 진로역량 수준은 평균 3.55(표준편차 .485)로 나타나, 우리나라 대학생은 자신의

진로역량 수준을 보통 수준(3점) 이상으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 대학생을 대상으로 한 기존의 선행연구(Akkermans et al., 2013; Colakoglu, 2011)의 결과와 유사한 수준으로, 우리나라 대학생들은 단기적으로는 졸업 후 노동시장의 성공적인 이행에, 장기적으로는 지속적인 진로성공에 긍정적으로 작용할 수 있는 능력을 갖추고 있다 볼 수 있다.

보다 구체적으로 진로역량의 하위영역과 요인을 살펴보면, 자기성찰, 진로성찰, 자기표현, 진로탐색, 진로관리, 네트워킹 순으로 높은 평균값을 보고하였다. 하위영역을 기준으로 살펴보면, 성찰역량이 높게 나타난 반면 커뮤니케이션역량과 행동역량은 상대적으로 낮게 나타난 것을 확인할 수 있다. 진로역량의 하위영역 중 성찰역량이 가장 높은 값을 보이는 결과는 기존의 진로역량 관련 선행연구(Akkermans et al., 2013; Colakoglu, 2011; Kuijpers & Meijers, 2012)와 일치하는 결과로, 성찰역량에 비해 커뮤니케이션역량과 행동역량이 상대적으로 낮은 결과를 통하여 다음과 같은 논의가 가능하다. 현재 우리나라 대학생들은 자신의 진로에 대하여 높은 관심을 가지고, 진로의 방향성과 자신의 특성에 대하여 많은 고민과 생각을 지속적으로 성찰하고 있지만, 보다 실천적인 커뮤니케이션역량과 행동역량에 있어서는 소극적인 행태를 보이는 것으로 볼 수 있다. 흔히 태도는 행동을 결정하는 주요 요인으로 다루어지고 있으나, 태도는 행동을 결정하는 주요 요인 중 하나일 뿐 행동에 대한 예측력이 적거나 없는 경우가 있을 수 있으며, 사고가 행동의 관계가 직선적이기보다 상호교환관계에 있다는 점(Ajzen & Fishbein, 1980)에 비추어 볼 때, 성찰역량이 커뮤니케이션 역량과 행동역량과 직접적으로 영향을 주고받을 뿐 아니라, 각 역량 간 상호작용 과정에 또 다른 요인이 개입될 수 있다는 가능성을 시사한다. 실제 성찰역량, 커뮤니케이션역량, 행동역량은 개인의 진로성공에 직접적인 영향을 미칠 뿐 아니라, 다른 하위 역량과 진로성공의 관계를 매개하는 역할을 한다는 점에서(Parker et al., 2009), 각 하위 역량은 직간접적으로 영향을 주고받는다라는 것을 알 수 있다.

나. 대학생 진로역량에 대한 학생 및 대학 수준 변량에 대한 논의

이 연구에서 대학생 진로역량에 대한 학생 및 대학 수준의 변량은 학생 개인 간 차이로 설명되는 변량 비율이 91.5%, 대학 기관 간 차이로 설명되는 변량 비율은 8.5%로

나타남에 따라, 대학생의 진로역량은 대학 기관 간의 차이보다 학생 개인 간의 차이가 크다는 점을 보여주고 있다. 비록 이러한 결과는 진로역량에 있어 대학 수준의 설명력이 높지 않음을 보여주는 결과이나, 그럼에도 대학 간의 차이가 통계적으로 유의미하게 나타나 진로역량이 개인을 둘러싸고 있는 교육환경에 영향을 받는다는 기존의 여러 선행연구 결과(이병식 외, 2013; Kuijpers et al., 2011; Mittendorff et al, 2012)를 지지한다.

이러한 대학생 진로역량에 대한 학생 및 대학 수준의 변량에 대한 결과와 관련하여 크게 두 가지의 논의가 가능할 것이다. 우선 첫 번째 논의는 대학생의 진로역량에 대한 대학 효과에 관한 논의다. 이 연구 결과, 대학생 진로역량 수준이 대학 간 차이가 나타나기에 따라 대학생 진로역량의 차이에 대학 효과가 있다는 사실을 확인하였다. 대학별 평균 진로역량 수준 차이는 대학 고유의 기관 특성이 기관에 속한 대학생에게 직·간접적으로 영향을 주고받으며 기능한다는 기존의 선행연구 결과(Kuh et al., 2006; Weidman, 1989; Vermeulen & Schmidt, 2008)를 지지하며, 대학생 진로개발에 있어 학생이 속한 환경인 대학 특성이 함께 고려되어야 할 필요성을 제기한다.

두 번째 논의는 그럼에도 불구하고 대학생 진로역량에서 대학 간의 차이로 설명되는 비율이 높지 않다는 점이다. 대학생의 진로역량에서 대학 수준 설명 변량 크기의 크고 작음을 판단할 수 있는 명확한 기준은 없으나, 학생 수준의 설명 변량이 많은 부분을 설명하고 있다는 연구 결과는 기존의 연구 결과(이병식, 최정운, 2013)와 일치한 결과이다. 또한, 대학 효과와 관련한 기존 선행연구(서민원, 2003; 최정운, 이병식, 2009)와 유사한 결과로, 대학에서의 학생 개인 학습 성과를 설명하는 주요 변인을 학생 개인 수준으로 설명하고 있다. 이는 같은 환경적 요소를 공유하고 있다하더라도 개인이 그 환경을 어떻게 인식하는지, 그 환경 안에서 어떻게 행동하는지, 주도적이고 적극적으로 행동하고 참여하는가에 따라 환경의 영향력이 달라질 수 있는 것으로, 영향력이 차이가 개인의 노력 여하로 귀결될 수 있음을 설명한다. 이를 진로역량으로 확장시켜보면, 진로역량을 개발해나가는 과정에서 대학 환경 특성은 주요한 영향 변인으로 작용하나, 이러한 환경을 받아들이고 대처해가는 주체는 개인이라는 점에서 학생 개인 특성 변인의 설명 비율이 높게 나타났다고 볼 수 있다. 특히 진로라는 개념 안에는 개인의 욕구, 특성 뿐 아니라 개인을 둘러싸고 있는 기관, 사회, 국가라는 환경적 맥락과 상호작용하는 속성이 크게 작용하기에(Chudzikowski, Demel, Mayrhofer, Briscoe, Unite, Bogićević,

& Zikic, 2009), 대학생 진로역량에 있어 학생 개인 특성의 설명력이 주요하게 나타남을 확인할 수 있다. 따라서 이러한 연구 결과는 대학생 진로역량 개발을 위한 대학 차원의 개입이 자신의 진로개발에 주도적이고 적극적으로 임할 수 있는 동기 부여 등 학생 개인 특성에 중점을 두어야 함을 시사한다.

다. 대학생 진로역량과 학생 및 대학 특성 변인 효과에 대한 논의

1) 학생 특성 변인 효과에 대한 논의

대학생 진로역량과 학생 특성 변인 효과를 분석한 결과, 성별, 대학진학 첫 세대, 자기효능감, 진로포부, 전공몰입, 학문적참여, 사회적참여, 교수-학생 상호작용, 인턴십경험이 진로역량에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면, 진로교육 참여수준은 대학생의 진로역량에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이상의 결과를 통하여 다음과 같은 논의가 가능하다.

첫째, 대학생 진로역량은 여학생보다 남학생에게서 더 높게 나타났다. 남학생에 비해 여학생의 진로개발 수준이 낮게 나타난 결과는 기존의 선행연구(김봉환, 2010; 박혜경, 2012, 최윤정 외, 2013)와 같은 결과로, 다양한 측면의 논의가 가능하다. 우선, 여학생은 직업세계로의 이행에 있어 자신의 성 특성을 고려한 다양한 생애사적 사건들에 고려가 남학생들에 비해 보다 이르게 시작됨에 따라 자신의 진로에 대한 수정, 타협 등의 상황으로 이어질 가능성이 높은 것으로 알려져왔다(김봉환, 2010). 이와 함께 여학생의 교육기회가 크게 증가하고 이에 따라 여성의 노동시장으로의 진출도 확대되고 있으나, 여성은 노동시장에서 입직 및 근로조건에서 여전히 차별적인 대우를 받는 것으로 나타나고 있다(박환보 외, 2011). 이러한 현상들을 이 연구의 맥락에 비추어볼 때, 여학생은 자신의 진로와 관련하여 다양한 생애 역할과 노동시장 상황을 함께 고려하게 되며, 이로 인하여 진로 목표에 대한 방향성을 설정하고 실천을 위한 행동으로 나아가는 과정에서 남학생에 비해 어려움을 겪고 있다고 볼 수 있다. 또한 자신의 진로를 개발해나가기 위한 네트워크 형성, 진로 탐색 등에 있어서도 남성에 비하여 수동적인 태도를 보이며, 진로 정보 이용에 있어서도 전문성과 효과성보다는 친밀성에 대한 요구가 크게 나타난다는 점에서(박동열, 김대영, 2006), 성별에 따른 진로역량의 차이를 유추할 수 있다.

둘째, 대학진학 첫 세대의 진로역량은 대학진학 2세대보다 낮게 나타났다. 대학진학 첫 세대의 진로역량 수준이 낮게 나타난 결과는 부모의 사회경제적 지위가 개인의 진로와 밀접한 관련성을 보고한 기존의 연구 결과와 대학진학 첫 세대가 대학진학 2세대에 비하여 낮은 교육성과를 보고한 기존의 연구 결과를 지지한다(김미란, 2014; 김은경, 2010; Choy, Horn, Nunez, & Chen, 2000). 대학 진학이 진로성공을 이루기 위한 선택이라 볼 때, 학생의 가정배경의 대표적 변인인 대학진학 첫 세대 여부가 개인의 진로성공을 예측하는 진로역량에 유의한 영향을 준다는 점은 대학 교육기관의 역할과 기능에 대한 고민이 필요함을 시사한다. 실제 대학진학 첫 세대는 새로운 사회에 적응하며 사회적, 사회적, 학업적 변화뿐 아니라 문화적 변화에 직면하는 것으로 나타나고 있다(Rendon, Hope, & Associates, 1996). 즉 사회경제적지위라 볼 수 있는 대학진학 첫 세대는 학생의 경제자본, 사회자본, 문화자본으로 작용하며 대학 내에서 차별화된 경험을 야기하는 것이다. 대학이 학생의 개인배경 차이에 관계없이 모든 학생의 성장을 돕고 잠재력을 이끌어내는 것이 중요하다면, 대학진학 첫 세대의 대학입 및 사회적활동, 인적 교류 등의 대학교육 전반에 적극적으로 참여할 수 있는 기반을 마련하는데 힘써야 함을 시사한다.

셋째, 자기효능감은 진로역량에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 자기효능감과 진로역량이 정적인 상관관계를 보인다고 보고한 기존의 선행연구들의 연구 결과(Akkermans et al., 2013; 이병식 외, 2013)와 일치한다. 자기효능감은 진로 관련 장면에서 주체적인 성향, 불확실성에 대한 높은 대응성, 심리적 안정 등으로 다양하게 나타날 수 있으며, 대학생의 학습과정에 있어서도 보다 높은 학습 효과를 가져 오는 것으로 알려져 있다. 자기효능감이 진로역량을 예측하는 주요 변인이라는 점을 고려할 때(Lent et al, 2013), 대학 차원의 진로 지원은 자기이해, 진로탐색, 진로설계 등 진로 중심의 교육뿐 아니라 자기효능감을 높일 수 있는 포괄적인 접근이 학생의 진로역량에 긍정적으로 작용할 수 있음을 설명한다. 따라서 대학생의 진로역량을 개발하기 위해서는 자기효능감의 주요 근원인 성공경험과 대리경험, 언어적 설득, 개인 정서적지원 등이 대학 학습과정 및 다양한 대학생활 내에서 이루어질 수 있는 보다 포괄적으로 접근할 필요성을 제시한다.

넷째, 진로포부는 대학생 진로역량에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 기존의 진로포부가 진로발달에 긍정적인 영향을 미친다고 보고한 선행연구와(김안

나, 이병식, 2003; Lent et al., 1996) 대학 학습성과 측면에서도 포부가 긍정적으로 기능한다는 선행 연구(Weidman, 1989)의 결과를 지지한다. 진로포부는 개인의 진로와 관련한 관심과 행동으로 이어짐에 따라 진로포부가 높을수록 자신의 진로 목표를 설정하고 이를 실현하기 위한 노력을 실천하는 것으로 알려져 왔다. 이 연구 결과에서도 진로포부는 진로성공이라는 진로목표를 이루기 위한 진로역량에 영향을 주는 것으로 나타나, 진로포부가 개인의 진로개발과정에서 주도성과 목표 지향성 등의 주요한 진로동기변인으로 기능할 수 있다는 예측을 다시 한 번 확인할 수 있었다. 따라서 대학 차원에서는 학생이 자신의 진로 목표를 설정하고 그 과정에 주도적으로 참여할 수 있도록 개입 및 지원이 필요함을 시사한다. 더불어 진로포부가 진로개발의 동기변인으로 작용한다는 점에서, 대학 신입생이나 저학년을 대상으로 관련된 개입이 이루어질 경우 보다 효과적일 수 있을 것이다.

다섯째, 전공몰입은 대학생 진로역량에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 전공몰입이 진로 발달에 긍정적인 영향을 준다는 기존 선행연구(장재운 외, 2003; 정진철 외, 2012)와 일치한다. 특히 전공 몰입은 단순한 심리적인 만족의 감정적인 측면뿐 아니라 인지적으로 몰두하고 있는 상태로, 대학에서 우선되는 자신의 전공 관련 지식과 경험의 습득에 매우 긍정적으로 작용할 수 있게 한다. 전공 몰입을 통하여 대학생활에 대한 만족도와 적응 수준의 향상뿐 아니라 더 적극적인 학습활동이 가능하며, 이는 앞서 설명한 인지자본론에 해당하는 자신의 자원을 축적하는 형태로 발전해나갈 수 있음을 시사한다. 한편, 이러한 연구 결과는 대학생이 보다 전공에 몰입할 수 있는 지원뿐 아니라, 대학생의 전공 선택에 있어 전공에 대한 이해를 기반으로 한 자율적인 선택의 중요성을 다시 한 번 확인하고 있다. 대학 전공 선택 시 학문적 흥미와 적성을 고려하여 전공을 선택한 집단이 외적 조건과 주변의 권유에 따라 전공을 선택한 집단보다 직장만족도가 높다는 연구 결과에서도 살펴볼 수 있듯이(김은석, 2015), 대학 입학 이전 자기이해에 기반을 둔 전공 선택이 이루어질 수 있는 청소년 대상의 진로지원 방안, 대학 입학 제도의 변화 등과 관련한 개입과 연관 지어 살펴볼 수 있다.

여섯째, 학생참여는 대학생 진로역량에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 기존의 학생 참여가 대학생의 역량 발달 및 성과에 정적인 영향을 미친다는 결과(고장완 외, 2011; Coates, 2005)와 유사한 맥락이라 볼 수 있다. 이 연구에서 학생참여는 학문적참여, 사회적참여, 교수와의 상호작용으로 구성하였으며, 3가지 변인 모두 진로역

량에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 대학생은 대학 내에서 학문적참여, 사회적참여, 교수와의 상호작용을 통하여 진로역량을 개발해나가고 있다. 대학 내 학생참여는 학문적 학습뿐 아니라 다양한 사람들과의 교류, 다양한 사회활동 참여 등을 통하여 사회적 문화를 학습하게 되며, 이는 궁극적으로 진로개발에 긍정적으로 기능하게 되는 것이다. 특히 학생참여가 진로역량에 긍정적인 영향을 미치는 연구 결과는 학생참여 변인이 대학생활의 과정적 측면과 능동적 참여를 강조한다는 점에서 그 의미가 크다. 학생참여는 학생이 대학 재학 기간 동안의 다양한 경험이 학생의 성장을 돕는다고 볼 수 있는데, 현재 대학 진로지원은 학생의 대학생활을 총체적으로 고려하기보다 단기적이고 일회적으로 이루어지는 경우가 많은 것으로 나타나고 있다(노경란 외, 2011a; 정재호, 서유정, 이영민, 2015). 이 연구 결과는 대학차원의 학생 진로개발을 위한 접근이 진로 서비스 기구에 국한하여 이루어는 현 방식에서 나아가 보다 통합적인 범위에서 다양하게 이루어질 수 있음을 시사한다. 특히 대학의 기본적인 학습기능과 함께 다양한 경험에의 능동적인 참여가 이루어질 수 있는 지원 역시 학생의 진로역량 개발에 긍정적으로 기능할 수 있음을 보여주고 있다. 이러한 통합적인 접근 방식은 최근에 논의되고 있는 대학의 노동시장 이행에서의 효과성과도 맥락을 같이하는데, 대학 진학이 보편화된 현 시점에서 대학 졸업장 취득하는 것이 아닌, 대학생활 과정에서 장기적이고 지속 가능한 자원을 획득하는 방식의 지원이 필요함을 의미한다.

일곱째, 인턴십 경험은 대학생 진로역량에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타나, Derous과 Ryan(2008)의 연구결과에서 제시한 대학 시기 동안의 일 관련 경험이 사회적 능력을 형성하고, 직업세계에 대한 이해를 높인다는 결과를 지지한다. 현재 국내에서 대학생들이 경험하는 인턴십은 기업 주도형의 인턴십으로, 대학 재학 중 직업 현장을 경험하며 인턴십에 참여한 학생이 다양한 자원을 획득 한 것으로 볼 수 있다. 대학생의 인턴십 경험을 연구한 김지영(2015)에 따르면, 인턴십은 진로준비를 위한 실천적 행동으로, 인턴십 경험을 통하여 인지적 진로 사고를 강화하고, 이를 통해 진로역량을 강화하는 단계로 나아가고 있음을 설명한다. 이러한 과정은 진로역량 개발에 긍정적으로 작용하며, 특히 커뮤니케이션역량과 행동역량에 있어 보다 긍정적으로 작용할 가능성을 시사한다. 이 연구에서는 인턴십의 참여여부만을 측정하여 인턴십의 질적인 측면을 측정하지 못한 한계가 있으나, 인턴십 참여여부가 대학생 진로역량에 긍정적으로 기능한다는 것은 실질적인 직업현장 경험이 진로역량 개발에 주요 요인임을 설명한다. 따라서

학생들의 인턴십 기회를 보다 확대하기 위해서는 대학 차원의 노력이 중요하나, 이러한 기회를 제공하기 위해서는 대학생의 진로교육을 위해서 대학뿐 아니라 지역사회, 그리고 국가 차원에서의 연계가 필요함을 시사한다. 이는 앞서 대학 진로교육이 지역사회와 공동체 연계를 목적으로 변화해나가고 있다는 점에서(Dey & Cruzvergara, 2014), 대학 진로교육은 학생과 직업세계를 연계할 수 있는 인프라 구축에 관심을 기울여야함을 시사한다.

한편, 진로교육 참여수준은 대학생 진로역량에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이는 기존의 대학 진로교육이 학생 진로개발에 긍정적인 영향을 미친다고 보고한 기존 선행 연구(강원준 외, 2008; 노경란 외, 2011b; 정미경, 김수란, 2013)에 반하는 결과이다. 이 연구에서 진로교육 참여수준은 진로교과목 참여, 진로상담 참여, 진로프로그램 참여로 구성하였으며, 다양한 진로교육을 경험할수록 진로개발에 긍정적인 영향을 미칠 것으로 가정하였으나, 진로교육의 참여수준은 진로역량에 유의한 영향을 미치지 못한 것이다. 이러한 연구 결과는 다양한 해석이 가능할 수 있으나, 진로교육의 효과성 측면에서 다음과 같은 논의가 가능할 것이다. 첫째, 다양한 진로교육에 참여하는 것은 진로역량 개발에 유의한 영향을 미치지 않을 수 있다. 진로교육의 양적 확대가 긍정적으로 기능하지 않을 수 있음을 시사한다. 둘째, 진로교과목, 진로상담, 진로프로그램의 영향력이 각각 다르게 나타날 수 있다. 허균(2016)은 진로교과목 참여와 진로프로그램 참여(취업박람회)는 대졸자 임금에 정적인 영향을 준 반면 진로상담은 부정적 영향을 주는 것으로 나타나 진로교육 유형에 따라 다른 결과를 보고하였다. 따라서 진로교과목과 진로상담, 진로프로그램의 각 속성에 따라 그 영향력이 다를 수 있음을 시사한다. 셋째, 대학별 진로교육 질의 편차로 인하여 그 영향력이 다르게 나타날 수 있다. 진미석 외(2010)는 대학에서 이루어지고 있는 진로교육이 학교별로 상당한 차이를 보이고 있음을 보고하였다. 이 연구에서는 진로교육 경험을 참여 여부로 측정하여 각 경험의 질적 수준을 파악하는데 한계가 있었다. 따라서 본 연구 결과로 진로교육 경험이 대학생의 진로역량에 유의하지 못한 결과로 보는데 주의를 기울일 필요가 있다.

2) 대학 특성 변인 효과에 대한 논의

대학생 진로역량과 대학 특성 변인 효과를 분석한 결과, 대학 설립유형, 대학 소재지,

대학별 평균 대학진학 첫 세대, 대학별 평균 진로포부, 대학별 평균 지원적 대학환경, 대학별 평균 진로교육 참여수준은 진로역량에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 한편, 학생 특성 변인을 고려하면, 대학 설립유형, 대학별 평균 대학진학 첫 세대, 대학별 평균 진로교육 참여수준은 계속적으로 대학생의 진로역량에 유의한 영향을 미치는 반면, 대학 소재지, 대학별 평균 진로포부, 대학별 평균 지원적 대학환경은 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이상의 결과를 통해 다음과 같은 논의가 가능하다.

첫째, 대학 설립유형에 따라 대학 평균 진로역량의 차이가 있으며, 국공립보다 사립의 진로역량 수준이 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 대학의 대표적인 구조적 특성인 설립 유형이 대학의 환경에 영향을 미치며, 기존의 국공립대보다 사립대에서 학생들의 학습 경험에 대한 노력이 크다는 변수연(2013)의 연구와 맥락을 같이 한다. 변수연(2013)에 따르면 각각의 사립대학은 대학의 특성을 고려하여 대학생 학습경험을 위한 전략을 시도하고 있는데, 서울 사립대학은 강의의 우수성을 중심으로, 광역시의 사립대학은 학습 시설 및 지원을 중심으로, 지방 사립대학의 경우 학생 지원을 중심으로 대학생의 학습 경험에 많은 노력을 기울이고 있는 것으로 나타난다. 또한 진미석 외(2010)는 대학 설립 유형에 따라서 진로지원 내용의 차이가 나타남을 보고하였는데, 이와 같이 대학 설립 유형은 대학생의 진로역량에 직접적으로 영향을 미친다기보다 대학의 설립유형에 따라 나타나는 교육 여건, 교육 정책 등의 다양한 특성들을 통해 간접적으로 영향을 미친다고 볼 수 있다.

둘째, 대학 소재지에 따라 대학 평균 진로역량의 차이가 있으며 비수도권보다 수도권의 진로역량 수준이 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 지속적으로 논의되어 온 대학 소재지 간 학생 역량 차이와(진미석, 2013), 노동시장에서의 성과 차이(오호영, 2007; 조희숙, 김안나, 2014)의 연구 결과와 맥락을 같이 한다. 수도권 지역 학생이 비수도권 지역 학생에 비하여 역량과 노동시장 성과 모두 높게 나타난 결과는 대학생의 진로 관련 연구에서 지속적으로 나타나고 있는 결과이다. 우리나라에서 대학 소재지는 지리적 위치에 의한 교육적 환경의 차이 뿐 아니라 노동시장으로의 이행에 있어 신호기제로 작용하는 특성을 보인다는 점에서 이 연구 결과를 주목할 필요가 있다. 이는 수도권 학생이 실제 자신의 진로성공을 위한 진로역량의 수준이 높은 것으로 이행에 있어서도 성공적일 수 있음을 보여주는 결과이다. 그러나 진로역량 수준의 차이가 입학 전에

서 발생한 것인지, 입학 후 대학생활을 통해 발생한 것인지, 혹은 대학생활동안 그 차이가 축소되었는지 확대되었는지에 대해서 판단하기에는 한계가 있다. 대학 소재지로 인한 진로 역량의 차이가 학생의 입학 자원에 있는 것인지, 대학 교육의 질적인 측면에서 기인한 것인지에 대해서는 추후 논의가 더 진행되어야 할 것으로 보인다.

셋째, 대학별 평균 대학진학 첫 세대는 대학 평균 진로역량에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타나 대학진학 첫 세대는 학생수준뿐 아니라 대학수준에서도 유의한 영향 변인임을 증명하였다. 이러한 결과는 대학별 평균 대학진학 첫 세대 비율이 대학이라는 공간 안에서 경제자본, 사회자본, 문화자본으로 기능하고 있음을 시사한다. 또한 대학진학 첫 세대일수록 대학 내 학업뿐 아니라 사회적 참여도가 낮은 것으로 나타난 선행연구에 근거할 때(김은경, 2010), 대학 진학 첫 세대 비율이 높은 대학일수록 대학생활에서의 학생참여와 진로교육 참여, 인턴십 경험 등의 다양한 대학생활경험에 소극적이고 수동적인 분위기가 형성될 가능성이 높다. 최근 미국에서는 대학진학 첫 세대 비율을 고등학교 정보공시자료에 표기할 만큼 중요한 변인으로 다루고 있는데, 대학 차원에서도 학생의 대학진학 첫 세대 비율을 확인하고, 이를 바탕으로 학습 지원, 교류 지원 등 보다 적절하고 효과성 높은 대학 차원의 지원 방안을 고려할 필요가 있다.

넷째, 대학별 평균 진로포부는 대학 평균 진로역량에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타나 대학별 평균 진로포부는 개인 수준뿐 아니라 대학 수준에서도 유의한 영향 변인으로 나타났다. 대학별 평균 진로 포부 수준은 대학생의 진로개발에 있어 도전적이고 성공적인 교육 풍토를 이끌어내 같은 집단에 소속된 학생들이 자신의 가능성을 더 많이 지각하게 하고, 진로목표 추구 활동 및 개인의 역량 개발에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다. 이는 대학 차원에서 대학생 개인의 진로포부에 대한 관심과 함께 학생들의 전반적인 진로포부 수준에도 관심을 기울여야 함을 시사한다.

다섯째, 대학별 평균 지원적 환경은 대학 평균 진로역량에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타나, 학생들이 인식하고 있는 학교 차원의 지원적인 대학환경은 진로역량에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타난 기존의 선행 연구 결과를 지지하였다(공희정, 이병식, 2014; 이정민, 조보람, 2015; Kuh et al., 2006). 이는 대학생이 대학에서 다양한 경험을 하는 과정에서 대학 여건인 환경과 지지자원들이 교육성과에 긍정적인 영향을 미친다는 대학생 학습참여 이론과 Astin의 I-E-O 모형과도 맥락을 같이함을 알 수 있다. Astin과 Antonio(2012)는 같은 특성을 가진 학생이여도 대학생활을 통해 경험하

는 학습과정, 인간관계 등에 대학 차원의 지원이 효과적일수록 학생의 학문적, 사회성
성과 역시 효과적일 수 있다고 주장하였다. 무엇보다 이 연구에서 대학 지원적 환경을
진로 지원에 대한 문항으로 한정하지 않고 전반적인 지원환경을 측정하고, 전반적 지원
환경이 대학생 진로역량에 긍정적인 영향을 미친다는 연구 결과는 대학생 진로개발에
있어 진로 중심의 직접적인 진로지원 뿐 아니라 학업, 건강, 심리 등의 다양한 영역의
지원이 대학생 진로역량에 도움을 줄 수 있음을 시사하며, 대학 진로교육 개입의 범위
를 보다 확대할 가능성을 제기한다.

여섯째, 대학별 평균 진로교육 참여수준은 대학의 평균 진로역량에 정적인 영향을 미
치는 것으로 나타났다. 이 연구에서 대학 평균 진로교육의 참여도는 진로교과목과 진로
상담, 진로프로그램의 참여여부로 측정하고 이를 합산하여 계산하였다. 대학 평균 진로
교육 참여도가 높다는 것은 대학 내 학생들의 다양한 진로교육을 많이 경험하고 있다는
것을 의미하고, 이러한 대학 차원이 활성화된 진로교육은 대학 평균 진로역량에 긍정적
인 영향을 준다는 것을 알 수 있다. 이러한 결과는 대학차원의 진로교육이 점차적으로
확대되어가고 있는 추세가 바람직하다는 것을 지지하며, 대학차원의 진로교육이 보다
다양한 방식으로 확대될 필요가 있음을 시사한다.

일곱째, 한편, 학생 수준의 영향 요인들을 고려한 이후에도 대학 설립유형, 대학별 평
균 대학진학 첫 세대, 대학별 평균 진로교육 참여수준은 대학의 평균 진로역량에 여전
히 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타나, 이는 대학 설립유형이라는 구조적 특성과
대학별 평균 대학진학 첫 세대라는 문화적인 특성, 대학별 평균 진로교육 참여수준인
대학의 진로지원의 수준은 대학생의 진로역량에 상당한 영향을 끼치고 있음을 보여준
다.

3) 상호작용 효과에 대한 논의

대학 특성 변인 중 대학 소재지와 대학별 평균 진로교육 포부는 대학생의 진로역량과
개인 특성 변인 간의 관계를 조절하는 것으로 나타났다. 이러한 상호작용 효과는 개인
의 진로개발이 개인의 특성과 개인이 속한 환경과의 지속적인 상호작용의 과정임을 설
명하는 Lent의 사회인지진로이론과 대학생활과 학생의 학습 성과의 관계에서 대학 특
성과의 관계를 탐색한 Astin과 Antonio(2012)의 연구 결과를 지지하며, 대학생의 진로

역량에는 학생 특성 변인과 대학 특성 변인의 직접적인 효과뿐 아니라 이들 간의 간접적 효과에 대한 고려가 필요함을 시사한다. 기존의 진로개발에서 학생 특성과 대학 특성의 관계를 단편적으로 분석해왔다면, 이 연구 결과를 통하여 대학생의 진로역량 개발에 있어 개인 특성과 대학 특성의 지속적인 상호작용 과정에 주목할 필요가 있다. 개인이 동일한 특성을 보인다고 가정할 경우, 대학의 특성에 따라 개인의 심리적 요인이 진로역량에 미치는 영향력이 더 크게 나타나거나, 대학에서의 학습경험이 보다 긍정적으로 작용할 수 있다는 연구 결과는 대학 특성의 영향력이 다양한 맥락으로 작동할 수 있음을 의미한다. 더불어 대학생 진로역량에 영향을 미치는 대학의 구조적 특성 뿐 아니라 사회문화적 특성까지 대학 내 학생의 특성과 상호작용하고 있다는 연구 결과는 대학 진로교육이 대학이 기관의 특성과 대학 내 학생의 특성의 맥락을 고려하여 보다 적절하고도 효과적인 방식으로 개입되어야 함을 시사한다. 보다 구체적으로 상호작용 효과에 대해 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 비수도권 대학의 학생들은 전공에 몰입할수록 진로역량에 미치는 영향력이 큰 반면, 수도권 대학의 학생들은 그 영향력이 작은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 다양한 측면에서 해석할 수 있으나, 대학생의 노동시장으로의 이행 준비를 위한 어학학습, 실무학습, 시험 준비 등의 과외학습 경험과 비용에 있어 수도권 대학의 높은 수준을 보이고 있다는 선행연구(민혜리, 2003)에 근거할 때, 수도권 학생의 경우 대학 내 경험 뿐 아니라 대학 밖에서의 다양한 경험을 통해 진로역량을 개발해나간다고 볼 수 있다. 반면, 상대적으로 과외학습 경험의 낮은 접근성, 적은 인턴십의 기회 등 지리적으로 경험 자원이 부족한 비수도권 학생의 경우, 전공몰입을 통한 진로역량 개발의 영향력이 보다 크게 나타난 것으로 해석할 수 있다. 이러한 결과는 비수도권 학생의 경우, 자신의 전문성을 향상시키는 방식의 진로 전략을 활용하고 있다고 추론해 볼 수 있다.

둘째, 수도권 대학의 학생들은 교수와의 활발한 상호작용이 진로역량에 미치는 영향력이 큰 반면, 비수도권 대학의 학생들은 그 영향력이 수도권 대학 학생에 비해 작은 것으로 나타났다. 일반적으로 비수도권 대학의 학생들이 수도권 대학의 학생들보다 교수와의 상호작용이 높은 것으로 보고되고 있는데(배상훈 외, 2016; 유현숙 외, 2012), 비수도권 대학의 경우 학생 모집과 재학생 중도이탈예방 등의 이유로 교수와 학생 사이의 교류를 높이기 위한 노력을 특별히 많이 하고 있다. 또한, 학년이 올라감에 따라 교수-학생 상호작용의 성장 정도 역시 수도권 대학보다 비수도권 대학에서 높게 나타나

는 것으로 보고되고 있다(배상훈, 홍지인, 2014). 이와 같이 비수도권 대학의 교수-학생 상호작용이 보다 활발히 이루어지고 있음에도 불구하고, 비수도권 대학 학생의 교수-학생 상호작용이 수도권 대학 학생에 비해 진로역량에 대한 영향력이 작은 이유에 대해서 다음과 같은 추론을 해볼 수 있다. 비수도권 대학에서 교수-학생 상호작용은 활발하게 이루어지고 있으나, 대학생 진로개발에 대한 영향력은 작다는 추론이다. 이는 비수도권 학생들이 교수와 자주 교류함에도 불구하고 심화학습 경험, 능동적이고 협동적인 학습참여를 보이고 있지 못하다는 기존의 선행 연구(배상훈 외, 2016)에 근거할 때, 교수-학생 상호작용이 형식적인 수준에서 이루어지고 있거나 교수-학생 상호작용이 보편화됨에 따라 개인의 진로개발에 높은 영향력을 주지 못한다고 추론해 볼 수 있다.

셋째, 대학별 평균 진로포부 수준이 높은 대학은 전공몰입이 진로역량에 미치는 영향력이 큰 반면, 대학별 평균 진로포부 수준의 낮은 대학은 전공몰입이 진로역량에 미치는 영향력이 작은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 대학별 평균 진로포부 수준이 대학 교육환경에 긍정적으로 기능하며, 보다 적극적이고 주도적인 학습풍토를 형성하여 전공 분야 몰입 수준에 영향을 미친다는 기존의 결과를 지지한다고 볼 수 있다(유지수, 2011). 진로포부가 높은 대학의 경우, 보다 자신의 진로에 대한 관심과 전문성을 개발하고자하는 욕구가 높으며 이는 학생이 속한 전공에서 이루어지는 학습 장면에서 보다 양질의 학습과 주도적인 참여 동력으로 작용할 수 있음을 시사한다. 또한 진로에 대한 적극적인 참여와 관심은 대학 전체 교육 풍토에도 긍정적으로 작용할 수 있음을 추론해 볼 수 있다.

V. 요약, 결론 및 제언

1. 요약

이 연구의 목적은 대학생 진로역량과 학생 및 대학 특성의 관계를 구명하는 데 있었다. 이를 위하여 첫째, 대학생 진로역량에 대한 학생 및 대학 수준의 변량을 구명하였으며, 둘째, 대학생 진로역량에 대한 학생 및 대학 특성 변인의 효과를 구명하였다.

이 연구의 대상은 국내 4년제 대학교에 재적 중인 3학년 이상의 학생으로, 2016년 기준 4년제 대학의 3학년 이상의 재적 학생 수는 811,763명이다. 표본은 변인 특성과 자료 분석 방법, 회수율을 고려하여 1,024명으로 설정하였으며, 모집단을 대표할 수 있도록 비례층화표집을 실시하여 수도권 10개 대학 내 320명, 비수도권 22개 대학 내 704명으로 총 32개 대학, 1,024명 표집을 실시하였다.

조사도구는 진로역량과 학생 특성 변인과 대학 특성 변인으로 구성된 질문지를 활용하였다. 이 연구의 종속 변인인 진로역량 측정도구는 선행연구를 바탕으로 연구자가 직접 개발하여 사용하였으며, 구인화 모형 설정, 예비문항 작성, 안면타당도 및 내용타당도 검증, 예비조사 및 본 조사의 절차를 거쳐 타당도와 신뢰도를 검증 받았다. 학생 특성 변인은 성별, 대학진학 첫세대, 자기효능감, 진로포부, 전공몰입, 학생참여, 진로교육 참여수준, 인턴십 경험으로 구성하였으며, 대학 특성 변인은 대학 설립유형, 대학 소재지, 대학별 평균 대학진학 첫세대, 대학별 평균 진로포부, 대학별 평균 지원적 대학환경, 대학별 평균 진로교육 참여수준으로 구성하였다.

자료 수집은 예비조사와 본조사로 이루어졌으며, 예비조사는 2016년 10월 13일부터 17일까지, 본조사는 2016년 10월 20일부터 11월 10일까지 방문조사와 우편조사, 온라인 조사를 통해 이루어졌다. 배포된 1,024부 중 885부가 회수되었으며(회수율 86.4%), 회수된 설문지 중 불성실 응답, 중복 응답, 미응답, 이상치 응답을 제외하고 최종적으로 총 32개 대학의 824명(유효 응답율 93.1%) 자료를 최종 분석에 활용하였다. 자료 분석은 SPSS 21.0 for Windows 프로그램을 이용하여 기술통계와 상관분석을, HLM 6.06 for Windows 프로그램을 이용하여 2수준 위계적선행모형의 다층분석을 실시하였다.

이 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 대학생 진로역량의 전체 변량 중 대학

간 차이로 설명되는 변량은 8.5%로 나타났으며, 학생 간 차이로 설명되는 변량은 91.5%로 나타났다. 둘째, 대학별 평균 대학생 진로역량 수준은 국공립대학보다 사립대학에서, 비수도권보다 수도권에 위치한 대학에서, 대학별 평균 대학진학 첫 세대 비율이 낮은 대학에서, 대학별 평균 진로포부 수준이 높은 대학에서, 대학별 평균 지원적 환경 인식 수준이 높은 대학에서, 대학별 평균 진로교육 참여수준이 높은 대학에서 높은 것으로 나타났다. 셋째, 대학생 진로역량 수준은 여학생보다 남학생이, 대학진학 첫 세대보다 대학진학 2세대가, 자기효능감 수준이 높은 학생, 진로포부 수준이 높은 학생, 전공몰입 수준이 높은 학생, 학생 참여(학문적참여, 사회적참여, 교수-학생 상호작용) 수준이 높은 학생, 인턴십 경험이 있는 학생이 높은 것으로 나타났다. 반면, 학생 개인의 진로교육 참여수준은 진로역량에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 넷째, 대학생 진로역량과 전공몰입의 관계에서 대학소재지와 대학별 평균 진로포부 수준은 상호작용 효과를 보이는 것으로 나타났으며, 대학생 진로역량과 교수-학생 상호작용의 관계에서 대학 소재지는 상호작용 효과를 보이는 것으로 나타났다.

2. 결론

이 연구는 국내 4년제 대학생을 대상으로 진로역량과 학생 및 대학 특성 변인의 관계를 구명하는 데 그 목적이 있었다. 연구의 목적을 달성하기 위하여 대학생 진로역량에 대한 학생 및 대학 수준의 변량을 구명하고, 대학생 진로역량과 학생 및 대학 특성 변인의 효과를 구명하였다. 이를 통해 다음과 같은 결론을 도출하였다.

첫째, 대학생의 진로역량 수준은 학생 개인 및 대학 기관에 따라 차이를 보이며, 학생 개인 특성과 대학 기관 특성 모두에 영향을 받는 것으로 나타났다. 이 연구의 결과는 개인에게 의미 있는 진로성공을 이루기 위해 필요한 총체적 능력인 진로역량 수준 차이는 일차적으로 학생 특성에 기인하나, 그 학생이 속한 대학 특성에 따라서도 그 차이를 설명할 수 있다는 것을 보고함에 따라, 대학생 진로역량 개발에 있어 개인 특성뿐 아니라 대학 특성이 함께 고려되어야함을 의미한다. 더 나아가 개인의 성공적인 진로를 위해서 개인 특성뿐 아니라 개인이 속한 환경의 맥락적인 특성이 함께 고려되어야 함을 시사하며, 특히 개인 특성과 대학 특성의 상호작용에 보다 주목할 필요성을 내포한다.

둘째, 대학생 진로역량에 있어 학생 특성 변인인 성별, 대학진학 첫 세대, 자기효능

감, 진로포부, 전공몰입, 학문적참여, 사회적참여, 교수-학생 상호작용, 인턴십 경험은 진로역량에 유의미한 영향을 미치는 반면 진로교육 참여 수준은 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 드러났다. 개인 배경 특성인 성별과 대학진학 첫 세대에 따른 진로역량은 남성이 여성보다, 대학진학 2세대가 대학진학 첫 세대보다 높게 나타남에 따라 대학생 진로개발에 있어 성별과 부모의 사회경제적 배경 등의 개인 배경 특성을 고려한 지원 필요성을 제기한다. 특히 남성 중심의 대학 문화, 사회적으로 물려받은 계급적 배경에 의해 형성되는 문화 자본의 영향을 고려하여 여성과 대학진학 첫 세대에게 보다 더 많은 관심과 지원이 필요함을 시사한다. 이와 함께 개인 심리 특성인 자기효능감과 진로포부의 심리적인 요인과 대학생활 특성인 전공몰입과 학생참여, 진로교육 경험과 인턴십 경험과 진로역량 간의 유의미한 영향관계를 통해 대학생 진로역량 개발이 다차원적으로 이루어지고 있음을 알 수 있다. 이러한 결과는 대학차원의 진로지원이 진로의 생애통합적 개념을 바탕으로 개인 심리와 대학생활을 고려한 보다 전범위적인 접근이 이루어져야함을 시사한다. 지금까지 대학에서 이루어지고 있는 진로교육은 진로 및 취업 서비스기구를 중심의 일회적이고 단기적인 프로그램의 형태로 운영되는 경우가 많았다. 그러나 대학생 진로역량은 진로교육을 경험한 수준보다 전공몰입, 학문적참여, 사회적참여, 교수와의 상호작용과 같은 대학생활 과정에서의 다양한 경험을 바탕으로 개발되며, 대학 밖의 직업세계를 경험하는 인턴십을 통해 개발되고 있는 것으로 확인되었다. 따라서 대학에서의 진로교육은 대학 내 교과과정 뿐 아니라 동아리, 문화행사, 인적교류 등의 대학생활 전반의 다양한 경험과 실제 직업세계를 경험할 수 있는 지역사회와의 연계를 고려한 통합적 접근이 이루어져야 함을 보여준다.

셋째, 대학별 평균 대학생 진로역량에 있어 대학 특성 변인인 대학 설립유형, 대학 소재지, 대학별 평균 대학진학 첫 세대, 대학별 평균 진로포부, 대학별 평균 지원적 대학환경, 대학별 평균 진로교육 참여수준은 유의미한 영향을 미치는 것으로 드러났다. 이와 같은 진로역량에 대한 대학의 구조적 특성과 사회문화적 특성, 지원적 특성 변인의 유의미한 연구 결과는 대학 차원에서 대학생의 진로역량을 어떻게 개발할 수 있으며, 궁극적으로 학생의 진로 성공을 조력해 나가는 방향성에 시사점을 제시할 수 있다. 대학은 사회문화적 특성과 지원적 특성을 고려한 접근을 통하여 대학의 구조적 특성으로 인한 차별을 줄여나가고, 보다 효과적인 진로교육을 실시하여야 한다. 보다 구체적으로 학생들의 진로역량 수준을 높이기 위하여 대학은 진로교육 경험 기회를 확대해나가고, 동시에

대학생활의 학업, 건강, 심리 등의 다양한 영역을 포함한 전반적 지원환경을 마련해야한다. 이와 함께 대학의 사회문화적 특성인 대학별 평균 대학진학 첫 세대 비율이 높은 경우, 대학생활에서의 어려움을 극복해나갈 수 있는 개입이 우선되어야하며, 학생들의 진로포부가 낮은 대학의 경우, 학생들의 진로 및 대학생활 전반에 동기를 부여하기 위한 개입이 이루어질 필요가 있다.

넷째, 대학생 진로역량과 학생 특성 변인의 관계에서 대학 특성 변인의 조절효과를 보이는 것을 확인하였다. 대학생 진로역량과 전공몰입의 관계에서 대학 소재지는 부적인 조절효과를, 대학별 평균 진로포부는 정적인 조절효과를 보이며, 대학생 진로역량과 교수와의 상호작용 관계에서 대학 소재지는 정적인 조절효과를 보인다. 구체적으로 수도권 대학에서는 비수도권대학에 비해 교수와의 상호작용이 진로역량에 미치는 영향력이 큰 반면, 비수도권대학에서는 수도권 대학에 비해 전공몰입이 진로역량에 미치는 영향력이 큰 것으로 나타났다. 따라서 비수도권대학에서는 전공몰입을 통한 진로역량 개발이, 수도권대학에서는 교수와의 상호작용을 통한 진로역량 개발이 더 효과적일 수 있음을 시사한다. 대학별 평균 진로포부 수준과 관련해서는 학생들의 진로포부 수준이 높은 대학은 진로포부 수준이 낮은 대학에 비해 전공몰입을 통한 진로역량의 영향력이 큰 것으로 나타났다. 따라서 진로역량에 있어 학생 특성 변인과 대학 특성 변인의 효과뿐 아니라 학생 특성과 대학 특성 변인의 상호작용에도 주목해야하며, 대학 특성 변인의 조절 효과는 대학생 진로개발과 대학 진로지원에 있어 대학 특성이 개인 특성과 상호작용을 통하여 다양한 맥락으로 작동할 수 있다는 점을 설명한다.

3. 제언

이 연구의 결과를 기초로 후속 연구 및 실천적인 제언은 다음과 같다.

첫째, 진로역량과 관련한 실증 연구가 지속적으로 축적될 필요가 있다. 진로역량의 개념은 1985년 처음 등장하여, 노동시장으로의 성공적인 이행과 진로성공을 예측하는 핵심 변인으로 최근 국가의 교육 및 고용 관련 정책의 지향점으로 제시되며 그 중요성이 더욱 확대되고 있다. 그러나 진로역량 관련 연구와 국내 대학생을 대상으로 한 연구는 아직 미비하다. 노동시장으로의 이행을 앞두고 있는 대학생을 대상으로 한 진로역량 연구는 현재 활발히 논의되고 있는 대학 진로교육의 방향성을 제시해줄 수 있을 것이다.

특히 대학생의 진로역량에 대한 종단 연구는 진로역량의 개념적 목적인 진로성공을 실증적으로 증명할 수 있을 것이다.

둘째, 대학생 진로역량에 있어 대학의 과정적 변인들의 영향력을 보다 미시적으로 분석할 필요가 있다. 이 연구에서는 대학생 진로개발에 있어 대학 기관의 역할과 대학의 과정적인 경험에 관심을 두고, 전공몰입과 학문적참여, 사회적참여, 교수와의 상호작용 등의 대학생활변인을 중심으로 진로역량과의 관계를 탐색하였다. 그러나 대학생이 대학 생활을 통해 얻는 경험의 범위와 깊이를 정교하게 담아내기에는 한계가 있었다. 대학생 진로역량은 개인 특성과 대학 특성의 직접적 효과 뿐 아니라 상호작용 효과의 간접적 효과를 나타낸 이 연구 결과는 대학생 진로역량 개발이 다양한 맥락으로 이루어지고 있음을 보여주며, 특히 대학생활변인은 진로역량과의 관계에서 대학 특성에 따라 영향력 크기에 차이를 보였다. 따라서 대학에서 이루어지는 경험에 대한 보다 미시적인 접근으로 대학생의 진로역량 개발의 매커니즘을 구체화할 필요가 있다.

셋째, 대학에서 이루어지고 있는 진로교육의 양적, 질적 수준의 측정과 관련한 연구가 필요하다. 점차 확대되어가고 있는 대학 진로교육이 대학생 진로개발 및 진로성공에 긍정적으로 기능하기 위해서는 진로교육이 보다 효과적일 수 있도록 진로교육의 운영체제, 운영내용, 운영방식 등의 교육 질에 대한 고민이 요구된다. 이 연구에서는 대학 진로교육을 진로교과목, 진로상담, 진로프로그램으로 구분하고 각각의 참여 여부를 통해 진로교육 참여수준을 측정하였는데, 진로교육의 참여 수준은 진로역량에 유의한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 현재 대학 진로교육 역할이 제한적이라고 보고한 기존 선행연구에 근거할 수 있으나, 대학 진로교육의 측정 관련 이슈일 가능성도 포함한다. 대학 진로교육은 학교별, 전공별로 매우 다양하게 나타나기 때문에 대학 진로교육을 표준화하여 구분하고 측정하기에는 많은 어려움을 안고 있다. 그럼에도 불구하고, 대학 진로교육의 효과를 보다 정확하게 분석하고 진로교육 질에 대한 논의를 확장하기 위해서는 양적, 질적 수준의 측정과 관련한 연구가 수행될 필요가 있다.

넷째, 실천적인 측면에서 대학생의 진로성공을 조력하기 위해서는 대학생활 기반의 진로역량 개발 전략이 필요하다. 이 연구결과에 따르면, 대학생의 전공몰입과 학생참여 등의 대학생활 특성 변인은 진로역량에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 진로역량이 대학에서 이루어지는 다양한 경험을 기반으로 개발된다고 볼 때, 대학에서의 학문적참여, 사회적참여, 교수와의 상호작용, 전공학습 등과 진로개발이 통합된 방식으로

운영될 경우, 그 효과성이 보다 크게 나타날 수 있음을 시사한다. 따라서 대학차원의 진로교육을 보다 장기적인 관점에서 바라보고, 대학 진로교육을 진로 및 취업 관련 서비스 기구의 역할로 한정하기보다 단과대학, 학과, 기타 서비스 기구들과의 통합적인 접근이 필요하다. 더불어 대학생활에 보다 적극적이며, 주도적으로 임할 수 있도록 지원적 환경을 구축하고 참여적인 학교 풍토 형성에도 많은 관심이 필요하다.

다섯째, 대학생에게 보다 질 높은 일 경험을 제공하기 위한 다양한 노력이 필요하다. 대학생의 진로역량에 있어 인턴십의 경험이 미치는 영향력은 크게 나타났다. 대학생이 노동시장으로 이행하기 이전에 경험하는 양질의 일 경험은 학생의 진로역량에 긍정적인 효과를 준다는 점에서, 대학에서는 학생들에게 양질의 일 경험을 제공하기 위한 노력이 요구된다. 양질의 일을 경험할 수 있는 여건을 구축하는 일은 대학 자체적인 노력도 중요하지만, 실제 직업 현장과의 연계가 요구되며, 이를 위해서는 지역사회 중심의 관계 중심적인 접근이 필요하다. 최근 대학 진로교육의 패러다임이 교수, 동문, 고용주 등 다양한 관계 속에서 공동체를 형성하는 방식으로 변화하고 있는 것도 이와 같은 맥락이며, 지속적으로 논의되고 있는 산학협력활성화, 현장 중심의 교육과정, 실천적인 교육과정에 대한 사회적 요구와도 그 맥락을 같이 한다. 따라서 대학은 대학의 동문, 지역사회 등을 중심으로 공동체를 연계하고, 호혜적인 관계 속에서 학생들이 양질의 일 경험을 제공할 수 있는 여건 마련이 필요하다.

참고문헌

- 강상진. (2016). 다층모형. 서울: 학지사.
- 강원중, 김종인, 김정원. (2008). 대학의 취업지원 프로그램 분석과 효과성에 관한 연구. 인적자원관리연구, **15**(1), 17-36.
- 강창동. (2014). 한국의 국립대와 사립대의 대학경쟁력 비교 연구. 한국교육학연구, **20**(3), 301-323.
- 고장완, 김현진, 김명숙. (2011). 대학생의 학습 및 비학습 경험이 인지적·정의적 성과와 수업 만족도에 미치는 영향. 교육행정학연구, **29**(4), 169-194.
- 고재성, 정철영. (2006). 대학 진로서비스 평가준거 개발. 농업교육과 인적자원개발, **38**(4), 141-160.
- 고향자. (1992). 한국 대학생의 의사결정유형과 진로결정수준의 분석 및 진로결정상담의 효과. 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 공희정, 이병식. (2014). 학생참여 결정요인의 실증적 탐색. 한국교육행정학회, **32**(3), 177-207.
- 권도희. (2013). 대학생-대학환경 적합성과 대학조직 몰입의 관계에 관한 연구. 연세대학교 박사학위논문.
- 김경주, 송병국. (2011). 청소년 진로포부 영향 요인 구조 분석. 진로교육연구, **30**(2), 91-115.
- 김미란. (2014). 대학생들은 부모의 사회계층에 따라 어떻게 다른 대학생활을 경험하고 있는가?. 교육사회학연구, **24**(2), 25-65.
- 김봉환. (2007). 진로상담: 집단 진로상담 프로그램이 여대생의 진로장벽 지각 및 진로결정 효능감에 미치는 효과. 상담학연구, **8**(4), 1453-1465.
- 김봉환. (2010). 여대생의 적응유연성, 진로태도성숙 및 진로준비행동 간의 관계. 진로교육연구, **23**(4), 93-111.
- 김성남, 변정현. (2012). 대학생의 구직역량 개발에 대한 요구 분석. 진로교육연구, **25**(1), 91-113.
- 김승보, 신선미. (2014). 고등교육의 진로지도 체계 현황과 과제. 서울: 한국직업능력개발원.
- 김안나, 이병식. (2003). 대학생들의 핵심능력 개발에 영향을 미치는 개인 및 환경 요인 분석. 한국교육, **30**(1), 367-392.

- 김은경. (2010). 대학진학 첫 세대의 특성과 학습경험 분석. 한국교육학연구, **16**(2), 103-123.
- 김은석. (2015). 대학 전공 선택 기준에 따른 대졸청년층의 직장만족도 차이 분석. 진로교육연구, **28**(3), 85-101.
- 김재현. (2011). 다층모형을 활용한 전문대학 교육서비스와 전문대학생의 고용가능성의 관계. 직업교육연구, **30**(1), 203-223.
- 김지영. (2015). 인턴십 프로그램 경험이 대학생 진로발달에 영향을 미치는 요인에 관한 질적 사례연구. 직업교육연구, **34**(2), 75-108.
- 김진관. (2014). 공학계열 대학생의 학업 유지와 정서적 특성, 사회인지요인, 학업만족의 인과적 관계. 서울대학교 석사학위논문.
- 김진모, 정철영, 주대진, 길대환, 박종선, 송민철. (2011). 농업인의 농업생산 역량 진단 도구 개발. 농업교육과 인적자원개발, **43**(4), 55-77.
- 김창환, 김본영, 박종효, 박현정, 이광현, 채재은. (2014). 한국의 교육지표·지수 개발 연구 (Ⅲ): 대학생역량지수 개발 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 김희삼. (2010). 지방대학 졸업자의 노동시장 성과와 지역별 교육격차. 한국개발연구, **32**(2), 55-92.
- 남기곤, 윤진호, 이시균. (2010). 대학 재학 중 활동이 노동시장 성과에 미치는 효과. 경제발전연구, **16**(1), 143-172.
- 남순현. (2005). 전공몰입과 직업가치: 성별, 지역별, 계열별 차이를 중심으로. 교육심리연구, **19**(1), 223-242.
- 노경란, 박용호, 허선주. (2011a). 대학 재학 중 취업 및 진로개발 서비스 참여 경험이 대졸자의 취업에 미치는 영향. 교육학연구, **49**(1), 63-92.
- 노경란, 박용호, 허선주. (2011b). 진로개발프로그램 참여 경험이 대졸 청년의 능력개발 노력과 주관적 취업 만족에 미치는 영향. 직업능력개발연구, **14**(2), 55-81.
- 민혜리. (2003). 대학에서의 취업준비 과외학습의 유형과 비용에 관한 연구. 교육사회학연구, **13**, 133-149.
- 박가열. (2009). 대학생 진로개발 역량을 위한 교육요구 분석. 진로교육연구, **22**(2), 181-198.
- 박동열, 김대영. (2006). 대학생의 직업의식에 관한 실태. 직업교육연구, **26**(1), 1-32.
- 박환보, 김성식. (2011). 개인배경, 취업준비노력, 대학서열유형이 대졸자의 노동시장 성과에 미치는 영향 분석. 교육사회학연구, **21**(3), 77-98.

- 박혜경. (2012). 대학생의 성별에 따른 진로 역량 개발에 대한 영향 요인 탐색 연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 배상훈, 강민수, 홍지인. (2015). 한국 대학생의 학습참여 진단을 위한 미국 NSSE 모델 도입 및 타당화. *아시아교육연구*, **16**(4), 77-104.
- 배상훈, 라은중, 홍지인. (2016). 수도권과 지방대학 공학계열 학생의 학습참여 비교. *교육학연구*, **54**(1), 339-373.
- 배영주. (2011). 대학생들의 삶 속에서 드러나는 학습주도의 양상 탐색. *열린교육연구*, **19**, 213-232.
- 변수연. (2013). 주성분 분석과 대응일치분석을 통한 4년제 대학졸업예정자들의 대학생 학습 경험 탐색 연구. *교육방법연구*, **25**(1), 1-27.
- 서민원. (2003). 다층모형의 논리적 구조와 적용 대학교육의 효과 측정과 분석. *교육평가연구*, **16**(2), 43-63.
- 성지미, 안주엽. (2012). 취업사교육과 첫 일자리. *한국경제연구*, **30**(3), 5-46.
- 성희진, 나승일. (2012). 대학 졸업예정자의 경력개발역량과 경력탐색행동 및 대학경력개발 지원의 관계. *농업교육과 인적자원개발*, **44**(1), 83-108.
- 안준기, 배호중. (2011). 대학 재학시절 근로활동이 노동시장 이행에 미치는 영향. *교육사회학연구*, **21**(4), 149-180.
- 오호영. (2007). 대학서열과 노동시장 성과. 지방대생 임금차별을 중심으로. *노동경제론집*, **30**(2), 87-118.
- 유현숙, 임후남, 최정윤, 서영인, 신현석, 고장완. (2012). 한국 대학생의 학습과정 분석연구 (Ⅲ). 서울: 한국교육개발원.
- 유현숙, 김은영, 서영인, 이정미, 최정윤, 김민희, 이길재, 변현정, 최보금. (2015). 대학의 교수, 학습 질 제고 전략 탐색 연구(Ⅲ). 대학 유형별 교수학습 역량 평가(체제) 다양화: 4년제, 전문대학. 서울: 한국교육개발원.
- 유현실. (2014). 대학 진로교과목 수강생의 진로결정자기효능감과 대학생활적응에 대한 성격 및 성별의 중단적 효과. *열린교육연구*, **22**(1), 89-111.
- 윤정일, 김민정, 윤순경, 박민정. (2007). 인간능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원. *교육학연구*, **45**(3), 233-260.
- 이건남. (2012). 대학생의 구직역량 개발을 위한 교육요구도 분석. *진로교육연구*, **31**(3), 199-225.

- 이규용, 김용현. (2003). 대졸 청년층의 노동시장 성과 결정요인. 노동정책연구, **3**(2), 69-93.
- 이동혁. (2010). 대학 진로관련 교과목의 효과성 검증 연구 분석. 상담학연구, **11**(2), 657-683.
- 이대웅, 손주희, 이소담, 권기현. (2015). 대졸 청년층의 노동시장 성과 결정요인 분석: 위계선형모형을 중심으로. 한국정책학회보, **24**(4), 125-154.
- 이병식, 공희정, 김혜림. (2013). 대학생의 진로 역량개발에 대한 대학 특성 요인의 영향 분석. 교육학연구, **51**(4), 213-247.
- 이병식, 최정윤. (2009). 대학졸업자의 취업성과에 대한 개인 및 대학특성 영향요인 탐색: 수도권과 비수도권 대학 간 차이 분석. 한국교육, **36**(1), 191-215.
- 이숙정. (2011). 대학생의 학습몰입과 자기효능감이 대학생활적응과 학업성취에 미치는 영향. 교육심리연구, **25**(2), 235-253.
- 이요행, 강옥희. (2011). 대학교 직업진로지도 현황과 과제. 고용이슈, **4**(2), 23-37.
- 이정민, 조보람. (2015). 대학생의 창의적인성, 대학지원, 진로성숙도, 진로준비행동의 구조적관계 규명. 창의력교육연구, **15**(4) 41-59.
- 이정애, 최용용. (2011). 대학생의 학업적 자기효능감, 결과기대, 진로포부 간의 구조관계모형. 진로교육연구, **24**(4), 95-109.
- 이종구. (2007). 진로상담교수제가 재학생들의 학습·취업 역량과 경력개발에 미치는 영향에 관한 연구. 대한경영학회지, **20**(3), 1383-1411.
- 이지연. (2001). 고등교육단계에서의 효율적인 진로지도 방안 연구: 4년제 일반대학을 중심으로. 서울: 한국직업능력개발원.
- 이지연. (2002). 역량 중심의 대학생 진로개발전략 모색. 상담학연구, **3**(2), 419-438.
- 이찬영. (2013). 근로유형에 따른 재학 중 근로의 노동시장 초기성과. 경제연구, **31**(1), 85-106.
- 이훈영. (2008). 이훈영교수의 연구조사방법론. 서울: 청람.
- 임 언. (2008). 역량중심 교과통합 진로교육을 위한 탐색. 한국직업능력개발원 Working Paper, 2008-7.
- 임 언, 김안국. (2006). 진로지도와 노동시장 이행. 서울: 한국직업능력개발원.
- 임 언, 윤형한. (2005). 대학생용 진로개발준비도 검사 개발. 진로교육연구, **18**(1), 116-132.
- 임효신, 정철영. (2015). 중학생 진로개발역량 검사도구 개발. 진로교육연구, **28**(4), 107-137.

- 장원섭. (2004). 대학생의 노동시장 준비 행동 변화에 대한 탐색. 직업교육연구, **23**(1), 103-118.
- 장원섭. (2007). 맥락 중심의 평생 진로교육 제안. 진로교육연구, **20**(2), 1-13.
- 장재윤, 신현균, 남순현, 김은정, 신희천, 김범성, 노연희, 차소영. (2003). 대학 4학년생들의 전공몰입 관련변인들. 한국심리학회 학술대회 자료집, 2003(1), 181-182.
- 장재윤, 신희천, 이지영. (2007). 대학에서 전공에 몰입하면 좋은 직장을 얻게 되는가. 한국심리학회지 산업 및 조직, **20**(4), 415-435.
- 전예원. (2014). 대학생의 개인 및 학교생활 변인이 핵심역량 변화에 미치는 영향. 서울대학교 석사학위논문.
- 정미경, 김수란. (2013). 대학 재학 중 취업 및 진로개발지원 프로그램 참여 경험과 취업과의 관계에서 진로목표 설정, 진로준비행동의 매개효과. 한국교육학연구, **19**(2), 123-144.
- 정미나, 임영식. (2013). 청소년 진로개발역량 척도 개발 및 타당화 연구. 진로교육연구, **26**(4), 65-84.
- 정은이. (2015). 대학생 진로 역량 검사 개발 및 타당화 연구. 교육방법연구, **27**(3), 401-428.
- 정승원. (2013). 대학생의 학교참여가 교육성과에 미치는 영향. 서울대학교 석사학위논문.
- 정재호, 서유정, 이영민. (2015). 대학취업지원 역량 강화 연구. 세종: 한국직업능력개발원.
- 정지선, 박동, 주휘정, 신현구. (2014). 대졸자 취업능력 향상을 위한 대학교육 개선방안 마련. 서울 한국직업능력개발원
- 정지은, 정철영. (2015). 대학생의 진로적응성과 사회적 지지, 자아존중감 및 자기주도학습의 인과적 관계. 농업교육과 인적자원개발, **47**(1), 79-96.
- 정진철, 이승일, 박민경. (2012). 대학생의 전공몰입이 진로탐색효능감과 직업탐색행동에 미치는 영향에 관한 연구. 한국경영연구, **27**(3), 229-250.
- 정철영. (2002). 농업 진로검사도구 개발을 위한 기초연구. 농업교육과 인적자원개발, **34**(2), 59-82.
- 정철영. (2011). 서울대학교 학생들의 진로 및 경력개발에 관한 연구. 서울대학교. 미출판.
- 정철영, 김진모, 이찬, 정진철. (2014). 2010년대 국민경제의 인력개발. 서울대학교. 미출판.
- 정철영, 최동선, 김진구. (2002). 전문대학에서의 진로지도 체제 개편 및 운영 방안. 직업교육연구, **21**(1), 71-91.

- 조영아. (2015). 대기업사무직 근로자의 경력관리행동과 핵심자기평가, 지각된 규범, 결과 기대 및 실행의지의 구조적 관계. 서울대학교 박사학위논문.
- 조희숙, 김안나. (2014). 대졸자의 첫 직장 임금에 영향을 미치는 개인과 대학특성 요인. *교육종합연구*, **12**(4), 263-280.
- 진미석. (2013). 수도권 및 지방대학생 핵심역량의 격차에 관한 탐색적 연구. *교육사회학연구*, **23**(1), 105-127.
- 진미석, 손유미, 주휘정. (2011). 대학생 핵심역량 진단체제 구축 방안 연구. *교육행정학연구*, **29**(4), 461-486.
- 진미석, 정혜령, 이수영. (2010). 국내 4년제 대학의 진로개발지원 현황과 과제. *진로교육연구*, **23**(1), 135-152.
- 진성미. (2009). 경력 역량 탐색을 위한 평생학습의 시사. *평생학습사회*, **5**(2), 21-44.
- 채구목. (2007). 신규대졸자의 취업 및 임금수준 결정요인 분석. *한국사회복지학*, **59**(4), 35-61.
- 채창균, 김태기. (2009). 대졸 청년층의 취업 성과 결정 요인 분석. *직업교육연구*, **28**(2), 89-107.
- 최동선, 윤형한. (2007). 생애단계별 진로개발 표준-전문대학 및 대학교를 중심으로. 서울: 한국직업능력개발원.
- 최동선, 한상근, 임연, 정윤경, 이상준, 김나라, 이종범. (2008). 진로교육 정책의 성과와 추진방향. 서울: 한국직업능력개발원.
- 최윤정, 안후남, 이지은, 최정순, 박선주. (2013). 여성 진로 발달 및 상담에 관한 국내 연구 동향. *상담학연구*, **14**(2), 1285-1308.
- 한국교육개발원. (2016). *교육통계연보*. 세종: 교육부.
- 한국대학교육협의회. (2015). 대학생 진로교육 실태 모니터링. 대통령직속청년위원회, 한국대학교육협의회.
- 한국심리학회(편). (1998). *심리검사 제작 및 사용 지침서*. 서울: 중앙적성출판사.
- 한미희. (2011). 대학생을 위한 진로교육 교과목의 개발 및 효과. *진로교육연구*, **24**(2), 95-113.
- 황여정, 백명부. (2008). 대졸 청년층의 노동시장 성과 결정요인. *직업능력개발연구*, **11**(2), 1-23.
- 허 군. (2016). 대학 진로·취업 프로그램이 대졸자 노동시장 성과에 미치는 영향에 대한 다층분석 연구. *직업교육연구*, **35**(4), 47-61.

- Ajzen I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R. W. B. (2013). Competencies for the contemporary career: Development and preliminary validation of the career competencies questionnaire. *Journal of Career Development, 40*(3), 245-267.
- Akkermans, J., Nykanen, M., & Vuori, J. (2015). Practice makes perfect? antecedents and consequences of an adaptive school-to-work transition. In J. Vuori, R. W. B. Blonk, & R. Price (Eds.), *Sustainable working lives: Aligning perspectives on health, safety, and well-being* (pp. 65-86). London: Springer Publishers.
- Arthur, M. B. (2008). Examining contemporary careers: A call for interdisciplinary inquiry. *Human Relations, 61*(2), 163-186.
- Arthur, M. B., Claman, P. H., & DeFillippi, R. J. (1995). Intelligent enterprise, intelligent careers. *The Academy of Management Executive, 9*(4), 7-20.
- Arthur, M. B., Hall, D. T., & Lawrence, B. S. (1989). Generating new directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach. In M. B. Arthur, D. T. Hall, & B. S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory* (pp. 7-25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arthur, M. B., Inkson, K., & Pringle, J. (1999). *The new careers: Individual action and economic change*. London: Sage.
- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel, 25*(4), 297-308.
- Astin, A. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development, 40*(5), 518-529.
- Astin, A. & Antonio, A. (2012). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education* (2nd ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: W. H. Freeman.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of educational research, 74*(1), 29-58.

- Bagozzi, R. P. & Yi, Y. (1991). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16, 74–94.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education*. National Bureau of Economic Research, New York.
- Becker, T. E., & Billings, R. S. (1993). Profiles of commitment: An empirical test. *Journal of organizational behavior*, 14(2), 177–190.
- Berg, I. (1970). *Education for Jobs: The Great Training Robbery*. Beacon, Boston.
- Betz, N. E. (2006). Basic issues and concepts in the career development and counseling of women. In Bruce, Walsh & M. J. Heppner (Eds.), *Handbook of Career counseling for women*, 45–74, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, D. (2007). *Career Information, Career Counseling, and Career Development*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Brown, D. (2015). *Career information, career counseling and career development*. NJ: Pearson.
- Cappellen, T., & Janssens, M. (2008). Global managers' career competencies. *Career Development International*, 13(6), 514–537.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of organizational Behavior*, 25(3), 375–395.
- Choi, B. K., & Rhee, B. S. (2014). The influences of student engagement, institutional mission, and cooperative learning climate on the generic competency development of Korean undergraduate students. *Higher Education*, 67(1), 1–18.
- Choy, S. P., Horn, L. J., Nuñez, A. M., & Chen, X. (2000). Transition to college: What helps at-risk students and students whose parents did not attend college. *New directions for institutional research*, 2000(107), 45–63.
- Chudzikowski, K., Demel, B., Mayrhofer, W., Briscoe, J. P., Unite, J., Bogićević Milikić, B., & Zikic, J. (2009). Career transitions and their causes: A country-comparative perspective. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(4), 825–849.

- Coates, H. (2005). The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, 11(1), pp. 25-36.
- Colakoglu, S. N. (2011). The impact of career boundarylessness on subjective career success: The role of career competencies, career autonomy, and career insecurity. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 47-59.
- Crites, J. O. (1971). *The maturity of vocational attitudes in adolescence*. American Personnel and Guidance Association. Washington, DC: American Personnel and Guidance Association.
- Davis, J. A. (1971). *Elementary Survey Analysis*. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.
- Dayton, C. W. (1981). The young person's job search: Insights from a study. *Journal of Counseling Psychology*, 28(4), 321.
- DeFillippi, R. J., & Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A competency-based perspective. *Journal of organizational behavior*, 15(4), 307-324.
- Derous, E., & Ryan, A. M. (2008). When earning is beneficial for learning: The relation of employment and leisure activities to academic outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 118-131.
- Dey, F., & Cruzvergara, C. Y. (2014). Evolution of Career Services in Higher Education. *New Directions for Student Services*, 2014(148), 5-18.
- Feldman, D. C., & Ng, T. W. (2007). Careers: Mobility, embeddedness, and success. *Journal of management*, 33(3), 350-377.
- Francis-Smythe, J., Haase, S., Thomas, E., & Steele, C. (2012). Development and validation of the career competencies indicator(CCI). *Journal of Career Assessment*, 21(2), 227-248.
- Gable, R. K., & Wolf, M. B. (1993). *Instrument development in the affective domain* (2nd ed.). Boston, MA: Kluwer Academic Publisher.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling psychology*, 28(6), 545-579.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 111-124.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of vocational behavior*, 18(3), 326-339.

- Hackett, G., Betz, N. E., & Doty, M. S. (1985). The development of a taxonomy of career competencies for professional women. *Sex Roles, 12*(3), 393–409.
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hamilton, S. F., & Hamilton, M. A. (2006). School, work, and emerging adulthood. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adulthood in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 257–277). Washington, DC: American Psychological Association.
- Harrington, T., & Harrington, J. (2002). A new generation of self-report methodology and validity evidence of the ability explorer. *Journal of Career Assessment, 9*(1), 41–48.
- Herr, E. L. & Cramer, S. H. (1996). *Carer guidance and counseling through the lifespan: Systematic approaches*(5th ed). NY: Harper Collins.
- Herr, E. L., Cramer, S. H., Niles, S. G. (2004). *Career Guidance and Counseling through the lifespan*. (2nd Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Herr, E. L., Rayman, J. R., & Garis, J. (1993). *Handbook for the college and university career center*. Greenwood Press.
- Hirschi, A. (2012). The career resources model: An integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling, 40*(4), 369–383.
- Hofmann, D. A. (1997). An overview of the logic and rationale of hierarchical linear models. *Journal of management, 23*(6), 723–744.
- Inkson, K., & Arthur, M. B. (2001). How to be a successful career capitalist. *Organizational dynamics, 30*(1), 48–61.
- Jackson, W. M. (1996). *Facing the challenges and implications of career shifting and transition in today's economic environment*. Unpublished doctoral dissertation. Univ. of Southern Illinois.
- Knight, P. T. & Yorke, M. (2004). *Learning, curriculum and employability in higher education*. NY: Psychology Press.
- Kreft, I. G. (1996). *Are multilevel techniques necessary? An overview, including simulation studies*. Unpublished manuscript, California State University, Los Angeles.

- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. *Change. The Magazine of Higher Learning*, 33(3), 10–17.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5–20.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. Bloomington, IN: National Postsecondary Education Cooperative.
- Kuijpers, M. A., Meijers, F., & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 21–30.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2012). Learning for now or later? Career competencies among students in higher vocational education in the Netherlands. *Studies in Higher Education*, 37(4), 449–467.
- Kuijpers, M. A., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for the modern career. *Journal of Career Development*, 32(4), 303–319.
- Kuijpers, M. A., Schyns, B., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for career success. *The Career Development Quarterly*, 55(2), 168–178.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (1996). Social cognitive approach to career development: An overview. *The Career Development Quarterly*, 44(4), 310–321.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of counseling psychology*, 60(4), 557.
- Lowenthal, K. M. (1996). *An introduction to psychological tests and scales*. London: UCL Press.
- Mirvis, P. H., & Hall, D. T. (1994). Psychological success and the boundaryless career. *Journal of organizational behavior*, 15(4), 365–380.
- Mittendorff, K., Beijaard, D., den Brok, P., & Koopman, M. (2012). The influence of teachers' career guidance profiles on students' career competencies. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(4), 491–509.
- Moore, D. R., Cheng, M. I., & Dainty, A. R. (2002). Competence, competency and competencies: performance assessment in organizations. *Work study*, 51(6), 314–319.

- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224–247.
- Niles, S. G., & Harris–Bowlsbey, J. (2009). *Career development and diverse populations*. NJ: Pearson.
- O'Brien, K. M. (1996). The influence of psychological separation and parental attachment on the career development of adolescent women. *Journal of Vocational Behavior*, 48(3), 257–274.
- Oettinger, G. S. (1996). Statistical discrimination and the early career evolution of the black–white wage gap. *Journal of Labor Economics*, 14(1), 52–78.
- Organisation for Economic Co–operation and Development(OECD). (2004). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. Paris: Author.
- Osipow, S. H. (1990). Convergence in theories of career choice and development: Review and prospect. *Journal of vocational behavior*, 36(2), 122–131.
- Park, Y. H. (2011). The intelligent career framework as the basis for enhancing performance. *Andragogy Today: International Journal of Adult & Continuing Education*, 14(1), 187–212.
- Parker, P., Khapova, S. N., & Arthur, M. B. (2009). The intelligent career framework as a basis for interdisciplinary inquiry. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 291–302.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students* (Vol. 2). K. A. Feldman (Ed.). San Francisco, CA: Jossey–Bass.
- Pike, G. R. & Kuh, G. D. (2005). First– and second–generation college students: A comparison of their engagement and intellectual development. *The Journal of Higher Education*, 76(3), 276–300.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of applied psychology*, 59(5), 603–609.
- Quinn, J. B. (1992). The intelligent enterprise a new paradigm. *Academy of Management*, 6(4), 48–63.

- Raidar, H., & Burt, R. (1996). Boundaryless career and social capital. In M. B. Arthur & D. Rousseau (Eds.), *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era* (pp. 187–200). New York: Oxford University Press.
- Raudenbush, S., & Bryk, A. S. (1986). A hierarchical model for studying school effects. *Sociology of education*, 59(1), 1–17.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Thousands Oaks: Sage.
- Rothwell, A., Herbert, I., & Rothwell, F. (2008). Self-perceived employability construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of vocational behavior*, 73(1), 1–12.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction . In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sears, P. S. (1941). Level of aspiration in relation to some variables of personality: clinical studies. *The Journal of Social Psychology*, 14(2), 311–336.
- Shore, L. M., & Wayne, S. J. (1995). Commitment and employee behavior: Comparison of affective commitment and continuance commitment with perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 78(5), 774–780.
- Skorikov, V. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of vocational Behavior*, 70(1), 8–24.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. John Wiley & Sons, Inc.
- Stoof, A., Martens, R. L., van Merriënboer, J. J., & Bastiaens, T. J. (2002). The boundary approach of competence: A constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human resource development review*, 1(3), 345–365.

- Super, D. E. (1984). Career and life development. In D. Brown, L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 192-234). San Francisco: Jossey-Bass.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. NY: Higher Education Academy.
- Vermeulen, L., & Schmidt, H. G. (2008). Learning environment, learning process, academic outcomes and career success of university graduates. *Studies in Higher Education*, 33(4), 431-451.
- Walsh, W. & Betz, N. (1995). *Tests and assessment*. NJ: Prentice Hall.
- Watts, A. G. (1997). *Strategic directions for careers services in higher education*. NICEC Project Report. Cambridge: Careers Research and Advisory Centre.
- Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. In J. C. Smart(Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 5, pp. 289-322). New York, NY: Agathon.
- Weiss, A. (1995). Human capital vs. signalling explanations of wages. *The Journal of Economic Perspectives*, 9(4), 133-154.
- Woltman, H., Feldstain, A., MacKay, J. C., & Rocchi, M. (2012). An introduction to hierarchical linear modeling. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 8(1), 52-69.
- Wood, R., & Payne, T. (1998). *Competency-based recruitment and selection*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Wyn, J., & Dwyer, P. (2000). New patterns of youth transition in education. *International Social Science Journal*, 52(164), 147-159.

[부록 1] 진로역량 측정도구 개발에 대한 전문가 의견 조사지

‘진로역량 측정도구 개발’에 대한 전문가 의견 조사지

안녕하십니까?

먼저 바쁘신 중에도 소중한 시간을 내어 주셔서 깊은 감사의 말씀을 드립니다.

‘대학생 진로역량과 학생 및 대학 특성의 다층분석’ 연구를 수행하는 중, 대학생 진로역량을 측정하기 위한 도구를 개발하였습니다. 진로역량 측정도구 개발 절차는 ① 구인화 모형(안)설정, ② 예비문항 작성, ③ 내용 타당도 검증, ④ 예비조사 실시, ⑤ 본조사 실시의 순서로 진행될 예정입니다.

현재 ① 구인화 모형(안) 설정과 ② 예비문항 작성의 단계로, 진로역량 측정도구(안)의 적절성에 대하여 전문가 분들의 의견을 수렴하고자 합니다. 아래 의견 조사지에 구인화 모형(안)의 적절성과 예비문항의 적절성 검토를 부탁드립니다.

의견 조사 내용과 관련한 문의사항이 있으시면, 연락 주시기 바랍니다.

다시 한 번 적극적인 협조에 진심으로 감사드립니다.

2016년 10월

서울대학교 대학원 농산업교육과 진로 및 직업교육 전공

대학원생 정 지 은

지도교수 정 철 영

I. 진로역량의 정의

이 연구에서 진로역량(career competencies)이란 ‘일(work)을 중심으로 한 경험의 계속된 과정에서 의미 있는 진로성공을 위하여 필요한 핵심적인 지식, 기술, 태도로 구성된 총체적 능력’으로 조작적으로 정의하였습니다.

기존의 진로 구인과는 달리 다음과 같은 특성을 가집니다.

첫째, 진로 개념의 과정적 요소를 구성 요인에 충분히 반영하여 지속적으로 축적되며 개인의 전 생애 진로장면에서 발현될 수 있는 특성을 보입니다.

둘째, 진로역량은 자신의 상황에 맞게 자원을 가동시키거나 조정할 수 있는 역량의 기본적인 특성인 수행성과 사회적 환경과 함께 상호작용하며 나타나는 맥락성을 바탕으로, 변화하는 사회 및 직업 환경 속에서 지속적인 상호작용을 통해 적응적인 진로를 구성해가는 진로구성주의 이론을 기반으로 합니다.

II. 구인화 모형(안)의 적절성 검토

이 연구에서 진로역량(career competencies) 구성 요인은 인텔리전트 진로 모델(the intelligent career model)을 기반으로, 성찰역량, 커뮤니케이션역량, 행동역량으로 구성하였으며, 각 영역별 2가지 하위 요인을 도출하였습니다.

‘인텔리전트 진로’란 인텔리전트 기업(intelligent enterprise)의 개념을 차용한 것으로, Quinn(1992)은 주식시장에서 기업의 가치는 물질 자산보다 지적 자산에 의해 결정된다고 보며, 인텔리전트 기업의 핵심역량을 조직 문화와 노하우, 네트워크로 요약하였다. DeFillippi와 Arthur(1994)는 이와 같은 방식으로 개인의 진로장면으로 가져올 경우, 문화는 의미지(Knowing-why)로, 네트워크는 관계지(Knowing-whom)로, 노하우는 방법지(Knowing-how)로 파생되는 개인의 진로역량을 제안하였다.

인텔리전트 진로 모델은 현대 노동시장에서 개인 진로개발에 적절한 진로역량 모델로 평가 받고 있으며(Parker et al., 2009; Park, 2011), Akkermans와 그의 동료들(2013)은 로역량을 바라보는 무경계 진로(boundaryless career)의 관점, 프로티언 진로(protean career)의 관점, 진로 자기관리(career self-management)의 관점, 인적 자본(human capital)의 관점 등을 통합하여, 통합적 관점의 진로역량의 구성 요소로 의미지(knowing-why) 기반의 성찰역량, 관계지(knowing-whom) 기반의 커뮤니케이션역량, 방법지(knowing-how) 기반의 행동역량을 제시하였다.

연구자가 설정한 진로역량의 각 영역과 하위 요인의 개념이 적절한지 판단하여 주시고, 기타 의견이 있으시면 작성해주시기 바랍니다.

| 영역 | 개념 | 적절성 | | | | | |
|-----------|--|---------------|---|----|---|----------|-----|
| | | 매우 부적 절 | ↔ | 보통 | ↔ | 매우 적절 | |
| 성찰 역량 | • 자신의 진로 방향성을 인식하고 자신의 특성과 진로 방향성을 연계하는 성찰적 역량 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ ⑦ |
| 커뮤니케이션 역량 | • 자신의 진로와 관련하여 타인과 소통하고 네트워크를 형성하는 관계적 역량 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ ⑦ |
| 행동 역량 | • 주도적으로 자신의 진로를 개발해나가는 실천적 역량 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ ⑦ |

☞ 기타 의견

II. 구인화 모형(안)의 적절성 검토(계속)

| 영역 | 하위요인 | 개념 | 적절성 | | | | | | |
|-----------|------|---|---------------|---|----|---|----------|---|---|
| | | | 매우 부적 절 | ↔ | 보통 | ↔ | 매우 적절 | | |
| 성찰 역량 | 진로성찰 | • 진로 목적을 지속적으로 성찰하는 역량 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | 자기성찰 | • 진로와 관련한 자신의 강점, 약점, 능력을 지속적으로 성찰하는 역량 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| 커뮤니케이션 역량 | 자기표현 | • 타인을 대상으로 자신의 특성을 표현하는 역량 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | 네트워킹 | • 진로와 관련한 네트워크를 형성 및 발전시켜나가는 역량 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| 행동 역량 | 진로탐색 | • 진로 관련 기회를 능동적으로 탐색하는 역량 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | 진로관리 | • 진로 실현 과정을 주도적으로 참여하며 관리하는 역량 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |

☞ 적절하지 않은 '하위요인' 및 '개념'에 대한 의견

☞ 기타 의견

III. 예비문항 적절성 검토

예비 문항 pool은 기존의 선행연구를 바탕으로 하여 구성하였으며, 각 차원과 요인의 구성 근거는 아래와 같습니다.

| 영역 | 하위 요인 | 문항 번호 | 문항 | 선행연구 | | | |
|--------------------------------------|----------|----------|---|------|---|---|---|
| | | | | ① | ② | ③ | ④ |
| 성 찰 역 량 | 진로 성찰 | 1 | 나는 내 삶의 목적을 지속적으로 생각해 본다. | | | | ● |
| | | 2 | 나는 내 삶에 있어 진로와 직업이 갖는 의미를 생각해 본다. | | | | ● |
| | | 3 | 나는 내 삶에 있어 중요하게 생각하는 가치가 무엇인지 알고 있다. | ● | ● | | |
| | | 4 | 나는 내가 희망하는 진로에서 좋아하는 것이 무엇인지 알고 있다. | ● | | | |
| | | 5 | 나는 내 진로에 있어 나의 열정을 명확하게 알고 있다. | ● | | | |
| | | 6 | 나는 내가 원하는 라이프스타일(인생관, 생활태도 등)을 알기 위해 시간을 보낸다. | | | | ● |
| | 자기 성찰 | 7 | 나는 내가 잘하는 것과 잘하지 못하는 것을 알기 위해 시간을 보낸다. | | | ○ | |
| | | 8 | 나는 나의 경험 안에서 나의 특성을 발견해 본다. | | ● | | |
| | | 9 | 나는 내가 희망하는 진로에서 나의 강점과 약점을 생각해 본다. | ● | | ● | |
| | | 10 | 나는 내가 희망하는 진로에서의 내 능력을 예측해 본다. | ● | | | |
| | | 11 | 무언가를 잘해냈을 때, 내가 발휘한 강점이 무엇인지 생각해 본다. | | ● | | |
| | | 12 | 무언가를 경험할 때, 어떤 부분에서 긍정적인 정서(행복, 만족 등)를 느끼는지 생각해 본다. | | | | ● |
| 커 뮤 니 케 이 션 역 량 | 자기 표현 | 13 | 나는 나의 관심사를 주변 사람들에게 표현한다. | ○ | | ○ | |
| | | 14 | 나는 내가 이루어 낸 성취를 다른 사람들이 알 수 있게 한다. | | | ○ | |
| | | 15 | 나는 내가 희망하는 진로 목표를 타인에게 보여줄 수 있다. | ● | | | |
| | | 16 | 나는 내가 희망하는 진로에서 나의 강점을 설명할 수 있다. | ● | | | |
| | | 17 | 나는 내가 희망하는 진로에서 가장 중요하게 생각하는 것이 무엇인지 설명할 수 있다. | ● | | | |
| | | 18 | 나는 내가 하는 일과 결과를 다른 사람들과 공유한다. | | | ● | |
| | 네트 워킹 | 19 | 나는 나보다 많은 경험을 가지고 있는 사람들과 교류한다. | | | | |
| | | 20 | 나는 나의 진로에 도움을 줄 수 있는 분께 연락하여 조언을 구한다. | ○ | | ● | |
| | | 21 | 나는 대학 안에서 다양한 사람들과 친분을 쌓는다. | ○ | | ○ | |
| | | 22 | 나는 대학 밖에서 나의 진로에 도움을 줄 수 있는 사람들과 친분을 쌓는다. | ○ | | | |
| | | 23 | 나는 관심 있는 직업분야에 종사하는 사람들을 만나기 위해 노력한다. | | | ○ | |
| | | 24 | 나는 내가 관심 있는 직업분야에서 나에게 직접적인 도움을 줄 수 있는 사람을 알고 있다. | ● | | | |
| 행 동 역 량 | 진로 탐색 | 25 | 나는 다양한 직업분야에 관심을 갖는다. | | ● | | |
| | | 26 | 나는 성장할 수 있는 기회(교육, 훈련 등)를 찾아본다. | | ○ | | |
| | | 27 | 나는 나의 학습과 경험이 진로와 어떻게 연결될 수 있는지 알아본다. | | | | ● |
| | | 28 | 나는 관심 있는 직업분야에 대한 정보를 계속 수집한다. | | | ● | |
| | | 29 | 나는 관심 있는 직업분야의 나의 진출 가능성을 알아본다. | | | ● | |
| | | 30 | 나는 관심 있는 직업분야에서 전문성을 쌓기 위한 방법을 찾아본다. | ● | | | |
| | 진로 관리 | 31 | 나는 내가 희망하는 진로에서 궁극적으로 이루고자하는 목표를 세운다. | ● | | | |
| | | 32 | 나는 내가 희망하는 진로를 위한 실천 계획을 구체적으로 세운다. | ● | | | |
| | | 33 | 나는 관심 있는 직업분야에서 필요한 것을 학습 또는 경험하며 준비한다. | | | ○ | |
| | | 34 | 나는 진로 준비과정에서 발생하는 변화에 능동적으로 대처한다. | | | | ● |
| | | 35 | 나는 내가 희망하는 진로의 목표와 계획을 지속적으로 검토한다. | | | | ● |

① Akkermans 외(2013)의 Career Competencies Questionnaire(CCQ)

② Kuijpers 외(2012)의 Career Competencies Measure(CCM)

③ Francis-Smythe 외(2012)의 Career Competencies Indicator(CCI)

④ 연구자 개발 문항

●: 원문 번안 ○: 유사 문항

III. 예비문항 적절성 검토(계속)

각 하위 요인별 문항이 적절한지 판단하여 주시고, 문항에 대한 기타 의견이 있으시면 작성해주시기 바랍니다.

| 영역 | 하위 요인 | 주요내용 | 적절성 | | | | | | |
|----------|----------|---|---------------|---|----|---|----------|---|---|
| | | | 매우 부적 절 | ↔ | 보통 | ↔ | 매우 적절 | | |
| 성찰 역량 | 진로 성찰 | 나는 내 삶의 목적을 지속적으로 생각해 본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | | 나는 내 삶에 있어 진로와 직업이 갖는 의미를 생각해 본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | | 나는 내 삶에 있어 중요하게 생각하는 가치가 무엇인지 알고 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | | 나는 내가 희망하는 진로에서 좋아하는 것이 무엇인지 알고 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | | 나는 내 진로에 있어 나의 열정을 명확하게 알고 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | | 나는 내가 원하는 라이프스타일(인생관, 생활태도 등)을 알기 위해 시간을 보낸다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | 자기 성찰 | 나는 내가 잘하는 것과 잘하지 못하는 것을 알기 위해 시간을 보낸다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | | 나는 나의 경험 안에서 나의 특성을 발견해 본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | | 나는 내가 희망하는 진로에서 나의 강점과 약점을 생각해 본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | | 나는 내가 희망하는 진로에서의 내 능력을 예측해 본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | | 무언가를 잘해냈을 때, 내가 발휘한 강점이 무엇인지 생각해 본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | | 무언가를 경험할 때, 어떤 부분에서 긍정적인 정서(행복, 만족 등)를 느끼는지 생각해 본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |

☞ 기타 의견

Ⅲ. 예비문항 적절성 검토(계속)

| 영역 | 하위 요인 | 주요내용 | 적절성 | | | | | | |
|--------------|--------------|---|---------------|---|----|---|----------|---|---|
| | | | 매우 부적 절 | ↔ | 보통 | ↔ | 매우 적절 | | |
| 커뮤니케이션 역량 | 자기 표현 | 나는 나의 관심사를 주변 사람들에게 표현한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | | 나는 내가 이루어 낸 성취를 다른 사람들이 알 수 있게 한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | | 나는 내가 희망하는 진로 목표를 타인에게 보여줄 수 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | | 나는 내가 희망하는 진로에서 나의 강점을 설명할 수 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | | 나는 내가 희망하는 진로에서 가장 중요하게 생각하는 것이 무엇인지 설명할 수 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | 커뮤니케이션 역량 | 나는 내가 하는 일과 결과를 다른 사람들과 공유한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | | 나는 나보다 많은 경험을 가지고 있는 사람들과 교류한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | | 나는 나의 진로에 도움을 줄 수 있는 분께 연락하여 조언을 구한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | | 나는 대학 안에서 다양한 사람들과 친분을 쌓는다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | | 나는 대학 밖에서 나의 진로에 도움을 줄 수 있는 사람들과 친분을 쌓는다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | 네트 워킹 | 나는 관심 있는 직업분야에 종사하는 사람들을 만나기 위해 노력한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| | | 나는 내가 관심 있는 직업분야에서 나에게 직접적인 도움을 줄 수 있는 사람을 알고 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |

☞ 기타 의견

[부록 2] 설문지 (예비조사용)

‘대학생활과 진로’에 관한 설문지

안녕하십니까?

먼저 바쁘신 중에도 소중한 시간을 내어 주셔서 깊은 감사의 말씀을 드립니다.

본 설문은 대학생생활과 진로 연구를 위해 제작된 것으로, 응답해 주신 결과는 한국 대학생의 진로 지원을 위한 연구의 기초자료로 사용될 것입니다. 설문지는 총 4면이며, 설문지에 응답하는 시간은 약 5-10분 정도가 소요됩니다.

설문요령은 다음과 같습니다. 각 문항 위에 제시된 안내문을 읽고, 현재 자신을 비교적 잘 나타낸다고 생각하시는 문항을 고르시면 됩니다. 정답이 있는 것이 아니므로, 솔직하게 응답해주시기 부탁드립니다.

또한 응답하지 않은 문항이 하나라도 있으면, 그 설문지는 분석할 수 없습니다. 한 문항도 빠짐없이 응답해주시기 바랍니다. 귀하가 성실하게 응답해주신 설문지는 이 연구를 위한 매우 귀중한 자료가 될 것입니다.

응답해주시는 모든 내용은 통계법에 의거하여, 익명으로 처리되어 특정개인의 자료는 노출되지 않으며, 오직 연구를 위한 자료로만 사용될 것을 약속드립니다.

설문조사와 관련한 문의사항이 있으시면, 아래 연락처로 연락 주시기 바랍니다.

다시 한 번 적극적인 협조에 진심으로 감사드립니다.

2016년 10월

서울대학교 대학원 농산업교육과 진로 및 직업교육 전공

대학원생 정 지 은

지도교수 정 철 영

(연락처: 010-0000-0000)

I. 다음은 귀하의 진로와 관련한 문항입니다.
여러분의 모습과 일치하는 곳에 표시해 주시기 바랍니다.

| | | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통 이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|----|--|-----------------|-----------|----------|-----|-----------|
| 1 | 나는 내 삶의 목적을 지속적으로 생각해 본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2 | 나는 내 삶에 있어 진로와 직업이 갖는 의미를 생각해 본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3 | 나는 내 삶에 있어 중요하게 생각하는 가치가 무엇인지 알고 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4 | 나는 내가 희망하는 진로에서 좋아하는 것이 무엇인지 알고 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5 | 나는 내 진로에 있어 나의 열정을 명확하게 알고 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6 | 나는 내가 잘하는 것과 잘하지 못하는 것을 구분해 본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 7 | 나는 나의 경험 안에서 나의 특성을 발견해 본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 8 | 나는 내가 희망하는 진로에서 나의 강점과 약점을 생각해 본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 9 | 나는 내가 희망하는 진로에서의 내 능력을 예측해 본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 10 | 무언가를 잘해냈을 때, 내가 발휘한 강점이 무엇인지 생각해 본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 11 | 나는 나의 관심사를 주변 사람들과 이야기한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 12 | 나는 내가 이루어 낸 성취를 다른 사람들이 알 수 있게 한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 13 | 나는 내가 희망하는 진로 목표를 타인에게 설명할 수 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 14 | 나는 내가 희망하는 진로에서 나의 강점을 설명할 수 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 15 | 나는 내가 희망하는 진로에서 가장 중요하게 생각하는 것이 무엇인지 설명할 수 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 16 | 나는 나보다 많은 경험을 가지고 있는 사람들과 친분을 쌓는다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 17 | 나는 나의 진로에 도움을 줄 수 있는 분께 연락하여 조언을 구한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 18 | 나는 대학 안에서 다양한 사람들과 친분을 쌓는다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 19 | 나는 대학 밖에서 나의 진로에 도움을 줄 수 있는 사람들과 친분을 쌓는다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 20 | 나는 관심 있는 직업분야에 종사하는 사람들을 만나기 위해 노력한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 21 | 나는 성장할 수 있는 기회(교육, 훈련 등)를 찾아본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 22 | 나는 나의 학습과 경험이 진로와 어떻게 연결될 수 있는지 알아본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 23 | 나는 관심 있는 직업분야에 대한 정보를 계속 수집한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 24 | 나는 관심 있는 직업분야의 나의 진출 가능성을 알아본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 25 | 나는 관심 있는 직업분야에서 전문성을 쌓기 위한 방법을 찾아본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 26 | 나는 내가 희망하는 진로에서 궁극적으로 이루고자하는 목표를 세운다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 27 | 나는 내가 희망하는 진로를 위한 실천 계획을 구체적으로 세운다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 28 | 나는 관심 있는 직업분야에서 필요한 것을 학습 또는 경험하며 준비한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 29 | 나는 진로 준비과정에서 발생하는 변화에 능동적으로 대처한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 30 | 나는 내가 희망하는 진로의 목표와 계획을 지속적으로 검토한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

II. 귀하는 평소 자신에 대해 어떻게 생각합니까?

| | | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통 이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|----|--------------------------------------|-----------------|-----------|----------|-----|-----------|
| 1 | 나는 내가 계획한 목표의 대부분을 성취할 수 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2 | 나는 어려운 일에 직면해도 그것을 해결할 수 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3 | 나는 대체로 내가 원하는 결과를 얻을 수 있을 것이라고 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4 | 내가 노력한 일들은 대체로 성공할 수 있다고 믿는다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5 | 나는 도전적인 상황들을 성공적으로 극복할 수 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6 | 나는 여러 종류의 일들을 효과적으로 해낼 자신이 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 7 | 나는 다른 사람들보다 일을 더 잘 할 수 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 8 | 나는 힘든 일이라도 잘 해낼 수 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 9 | 나는 내가 정말 좋아하는 일을 하는 사람이 되고 싶다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 10 | 나는 새로운 목표를 세우고 이루어내는 과정이 즐겁다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 11 | 나는 인생에서 이루고자 하는 분명한 목표를 갖고 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 12 | 나는 높은 야망을 갖고 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 13 | 나는 진로를 개발해 나가는 일을 최우선한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 14 | 미래에 내가 하고자하는 것은 그리 중요하지 않다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

III. 귀하는 자신의 전공에 대해 어떻게 생각합니까?

| | | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통 이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|---|-----------------------------------|-----------------|-----------|----------|-----|-----------|
| 1 | 내 전공분야를 통해서 내가 추구하는 가치를 실현할 수 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2 | 내 전공에 대해 다른 사람들에게 자랑스럽게 이야기한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3 | 내 전공분야의 공부는 하면 할수록 재미있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4 | 현재의 전공이야말로 해볼 만한 전공이라고 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5 | 현재의 전공을 택한 것은 결정적인 실수라고 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6 | 어떤 어려움이 있더라도 내 전공분야의 일을 계속해 나가겠다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

IV. 귀하는 대학 교수님에 대해 어떻게 생각합니까?

| | | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통 이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|---|--------------------------------|-----------------|-----------|----------|-----|-----------|
| 1 | 교수님은 학생들에 대해 관심을 갖고 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2 | 교수님은 학생들과 많은 대화를 하려고 노력한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3 | 교수님은 진로상담 및 생활지도를 충분히 제공해 주신다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

V. 귀하는 대학생월에 얼마나 참여합니까?

| | | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통 이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|---|-----------------------------------|-----------------|-----------|----------|-----|-----------|
| 1 | 대학에서 개최하는 공연, 전시회, 연주회 등을 보러간다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2 | 대학 내 특별강연이 있으면 참석한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3 | 대학 내 기관/센터에서 제공하는 다양한 프로그램에 참여한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4 | 학부/학과/전공에서 하는 MT 등 여러 행사에 참여한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5 | 동아리나 기타 모임(예: 독서, 스터디 등)에 참여한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6 | 대학 동료 혹은 선후배들과 비공식적 모임을 가진다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

VI. 귀하는 대학에서 학습하며 아래 항목을 얼마나 수행합니까?

| | | 거의 안함 | 가끔 | 자주 | 매우 자주 |
|----|--|----------|----|----|----------|
| 1 | 수업 중에 질문하거나 토의에 참여함 | ① | ② | ③ | ④ |
| 2 | 수업에서 쓰인 자료를 이해하기 위해서 다른 학생들에게 물어봄 | ① | ② | ③ | ④ |
| 3 | 친구들에게 수업 자료에 대해 설명해 본 적이 있음 | ① | ② | ③ | ④ |
| 4 | 다른 학생들과 함께 수업 프로젝트나 과제를 수행함 | ① | ② | ③ | ④ |
| 5 | 친구들과 수업자료에 대해 함께 토의하거나 공부를 하면서 시험을 준비함 | ① | ② | ③ | ④ |
| 6 | 과제를 수행할 때, 다른 수업 등에서 얻은 아이디어를 적용해 봄 | ① | ② | ③ | ④ |
| 7 | 학교에서 배운 내용을 사회의 문제나 이슈와 연결 지어 봄 | ① | ② | ③ | ④ |
| 8 | 수업에서 토론과 과제를 할 때 다양한 관점을 적용해 봄 | ① | ② | ③ | ④ |
| 9 | 특정한 주제나 이슈에 대한 내 관점의 강점과 약점을 생각해 봄 | ① | ② | ③ | ④ |
| 10 | 특정한 주제에 대해 다른 사람의 관점에서 생각해봄으로써 그들의 생각을 잘 이해하려고 노력해 봄 | ① | ② | ③ | ④ |

VII. 귀하의 대학에서는 아래 항목을 얼마나 강조합니까?

| | | 전혀 강조안함 | 조금 강조함 | 강조함 | 매우 강조함 |
|---|----------------------------------|------------|-----------|-----|-----------|
| 1 | 학업에 많은 시간을 투자 | ① | ② | ③ | ④ |
| 2 | 학습 증진을 위한 행·재정 지원 (예: 장학금, 학자금) | ① | ② | ③ | ④ |
| 3 | 정치·경제·사회·문화 등 배경이 다른 학생들과의 교류 | ① | ② | ③ | ④ |
| 4 | 학업 이외의 개인생활(건강, 복지 등) 지원 | ① | ② | ③ | ④ |
| 5 | 졸업 후 사회진출을 위한 학교의 지원 | ① | ② | ③ | ④ |
| 6 | 다양한 캠퍼스 활동에 참여(동아리, 학생회 등) | ① | ② | ③ | ④ |
| 7 | 지역사회 봉사 및 교류 | ① | ② | ③ | ④ |
| 8 | 자기주도적인 전공 및 교육과정 설계 | ① | ② | ③ | ④ |
| 9 | 창의성 개발을 위한 다양한 교육프로그램(교과목 포함) 제공 | ① | ② | ③ | ④ |

[부록 3] 설문지 (본조사용)

‘대학생활과 진로’에 관한 설문지

안녕하십니까?

먼저 바쁘신 중에도 소중한 시간을 내어 주셔서 깊은 감사의 말씀을 드립니다.

본 설문은 대학생생활과 진로 연구를 위해 제작된 것으로, 응답해 주신 결과는 한국 대학생의 진로 지원을 위한 연구의 기초자료로 사용될 것입니다. 설문지는 총 4면이며, 설문지에 응답하는 시간은 약 5-10분 정도가 소요됩니다.

설문요령은 다음과 같습니다. 각 문항 위에 제시된 안내문을 읽고, 현재 자신을 비교적 잘 나타낸다고 생각하시는 문항을 고르시면 됩니다. 정답이 있는 것이 아니므로, 솔직하게 응답해주시기 부탁드립니다.

또한 응답하지 않은 문항이 하나라도 있으면, 그 설문지는 분석할 수 없습니다. 한 문항도 빠짐없이 응답해주시기 바랍니다. 귀하가 성실하게 응답해주신 설문지는 이 연구를 위한 매우 귀중한 자료가 될 것입니다.

응답해주시는 모든 내용은 통계법에 의거하여, 익명으로 처리되어 특정개인의 자료는 노출되지 않으며, 오직 연구를 위한 자료로만 사용될 것을 약속드립니다.

설문조사와 관련한 문의사항이 있으시면, 아래 연락처로 연락 주시기 바랍니다.

다시 한 번 적극적인 협조에 진심으로 감사드립니다.

2016년 10월

서울대학교 대학원 농산업교육과 진로 및 직업교육 전공

대학원생 정 지 은

지도교수 정 철 영

(연락처: 010-0000-0000)

I. 다음은 귀하의 진로와 관련한 문항입니다.
여러분의 모습과 일치하는 곳에 표시해 주시기 바랍니다.

| | | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통 이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|----|--|-----------------|-----------|----------|-----|-----------|
| 1 | 나는 내 삶의 목적을 지속적으로 생각해 본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2 | 나는 내 삶에 있어 진로와 직업이 갖는 의미를 생각해 본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3 | 나는 내 삶에 있어 중요하게 생각하는 가치가 무엇인지 알고 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4 | 나는 내가 희망하는 진로에서 좋아하는 것이 무엇인지 알고 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5 | 나는 내 진로에 있어 나의 열정을 명확하게 알고 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6 | 나는 내가 잘하는 것과 잘하지 못하는 것을 구분해 본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 7 | 나는 나의 경험 안에서 나의 특성을 발견해 본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 8 | 나는 내가 희망하는 진로에서 나의 강점과 약점을 생각해 본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 9 | 나는 내가 희망하는 진로에서의 내 능력을 예측해 본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 10 | 무언가를 잘해냈을 때, 내가 발휘한 강점이 무엇인지 생각해 본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 11 | 나는 나의 관심사를 주변 사람들과 이야기한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 12 | 나는 내가 희망하는 진로 목표를 타인에게 설명할 수 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 13 | 나는 내가 희망하는 진로에서 나의 강점을 설명할 수 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 14 | 나는 내가 희망하는 진로에서 가장 중요하게 생각하는 것이 무엇인지 설명할 수 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 15 | 나는 나보다 많은 경험을 가지고 있는 사람들과 친분을 쌓는다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 16 | 나는 나의 진로에 도움을 줄 수 있는 분께 연락하여 조언을 구한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 17 | 나는 대학 안에서 다양한 사람들과 친분을 쌓는다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 18 | 나는 대학 밖에서 나의 진로에 도움을 줄 수 있는 사람들과 친분을 쌓는다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 19 | 나는 관심 있는 직업분야에 종사하는 사람들을 만나기 위해 노력한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 20 | 나는 성장할 수 있는 기회(교육, 훈련 등)를 찾아본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 21 | 나는 나의 학습과 경험이 진로와 어떻게 연결될 수 있는지 알아본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 22 | 나는 관심 있는 직업분야에 대한 정보를 계속 수집한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 23 | 나는 관심 있는 직업분야의 나의 진출 가능성을 알아본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 24 | 나는 관심 있는 직업분야에서 전문성을 쌓기 위한 방법을 찾아본다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 25 | 나는 내가 희망하는 진로에서 궁극적으로 이루고자하는 목표를 세운다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 26 | 나는 내가 희망하는 진로를 위한 실천 계획을 구체적으로 세운다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 27 | 나는 관심 있는 직업분야에서 필요한 것을 학습 또는 경험하며 준비한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 28 | 나는 진로 준비과정에서 발생하는 변화에 능동적으로 대처한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 29 | 나는 내가 희망하는 진로의 목표와 계획을 지속적으로 검토한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

II. 귀하는 평소 자신에 대해 어떻게 생각합니까?

| | | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통 이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|----|--------------------------------------|-----------------|-----------|----------|-----|-----------|
| 1 | 나는 내가 계획한 목표의 대부분을 성취할 수 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2 | 나는 어려운 일에 직면해도 그것을 해결할 수 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3 | 나는 대체로 내가 원하는 결과를 얻을 수 있을 것이라고 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4 | 내가 노력한 일들은 대체로 성공할 수 있다고 믿는다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5 | 나는 도전적인 상황들을 성공적으로 극복할 수 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6 | 나는 여러 종류의 일들을 효과적으로 해낼 자신이 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 7 | 나는 다른 사람들보다 일을 더 잘 할 수 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 8 | 나는 힘든 일이라도 잘 해낼 수 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 9 | 나는 내가 정말 좋아하는 일을 하는 사람이 되고 싶다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 10 | 나는 새로운 목표를 세우고 이루어내는 과정이 즐겁다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 11 | 나는 인생에서 이루고자 하는 분명한 목표를 갖고 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 12 | 나는 높은 야망을 갖고 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 13 | 나는 진로를 개발해 나가는 일을 최우선한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 14 | 미래에 내가 하고자하는 것은 그리 중요하지 않다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

III. 귀하는 자신의 전공에 대해 어떻게 생각합니까?

| | | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통 이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|---|-----------------------------------|-----------------|-----------|----------|-----|-----------|
| 1 | 내 전공분야를 통해서 내가 추구하는 가치를 실현할 수 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2 | 내 전공에 대해 다른 사람들에게 자랑스럽게 이야기한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3 | 내 전공분야의 공부는 하면 할수록 재미있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4 | 현재의 전공이야말로 해볼 만한 전공이라고 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5 | 현재의 전공을 택한 것은 결정적인 실수라고 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6 | 어떤 어려움이 있더라도 내 전공분야의 일을 계속해 나가겠다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

IV. 귀하는 대학 교수님에 대해 어떻게 생각합니까?

| | | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통 이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|---|--------------------------------|-----------------|-----------|----------|-----|-----------|
| 1 | 교수님은 학생들에 대해 관심을 갖고 있다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2 | 교수님은 학생들과 많은 대화를 하려고 노력한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3 | 교수님은 진로상담 및 생활지도를 충분히 제공해 주신다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

V. 귀하는 대학생살에 얼마나 참여합니까?

| | | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통 이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|---|-----------------------------------|-----------------|-----------|----------|-----|-----------|
| 1 | 대학에서 개최하는 공연, 전시회, 연주회 등을 보러간다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2 | 대학 내 특별강연이 있으면 참석한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3 | 대학 내 기관/센터에서 제공하는 다양한 프로그램에 참여한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4 | 학부/학과/전공에서 하는 MT 등 여러 행사에 참여한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5 | 동아리나 기타 모임(예: 독서, 스터디 등)에 참여한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6 | 대학 동료 혹은 선후배들과 비공식적 모임을 가진다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

VI. 귀하는 대학에서 학습하며 아래 항목을 얼마나 수행합니까?

| | | 거의 안함 | 가끔 | 자주 | 매우 자주 |
|----|--|----------|----|----|----------|
| 1 | 수업 중에 질문하거나 토의에 참여함 | ① | ② | ③ | ④ |
| 2 | 수업에서 쓰인 자료를 이해하기 위해서 다른 학생들에게 물어봄 | ① | ② | ③ | ④ |
| 3 | 친구들에게 수업 자료에 대해 설명해 본 적이 있음 | ① | ② | ③ | ④ |
| 4 | 다른 학생들과 함께 수업 프로젝트나 과제를 수행함 | ① | ② | ③ | ④ |
| 5 | 친구들과 수업자료에 대해 함께 토의하거나 공부를 하면서 시험을 준비함 | ① | ② | ③ | ④ |
| 6 | 과제를 수행할 때, 다른 수업 등에서 얻은 아이디어를 적용해 봄 | ① | ② | ③ | ④ |
| 7 | 학교에서 배운 내용을 사회의 문제나 이슈와 연결 지어 봄 | ① | ② | ③ | ④ |
| 8 | 수업에서 토론과 과제를 할 때 다양한 관점을 적용해 봄 | ① | ② | ③ | ④ |
| 9 | 특정한 주제나 이슈에 대한 내 관점의 강점과 약점을 생각해 봄 | ① | ② | ③ | ④ |
| 10 | 특정한 주제에 대해 다른 사람의 관점에서 생각해봄으로써 그들의 생각을 잘 이해하려고 노력해 봄 | ① | ② | ③ | ④ |

VII. 귀하의 대학에서는 아래 항목을 얼마나 강조합니까?

| | | 전혀 강조안함 | 조금 강조함 | 강조함 | 매우 강조함 |
|---|----------------------------------|------------|-----------|-----|-----------|
| 1 | 학업에 많은 시간을 투자 | ① | ② | ③ | ④ |
| 2 | 학습 증진을 위한 행·재정 지원 (예: 장학금, 학자금) | ① | ② | ③ | ④ |
| 3 | 정치·경제·사회·문화 등 배경이 다른 학생들과의 교류 | ① | ② | ③ | ④ |
| 4 | 학업 이외의 개인생활(건강, 복지 등) 지원 | ① | ② | ③ | ④ |
| 5 | 졸업 후 사회진출을 위한 학교의 지원 | ① | ② | ③ | ④ |
| 6 | 다양한 캠퍼스 활동에 참여(동아리, 학생회 등) | ① | ② | ③ | ④ |
| 7 | 지역사회 봉사 및 교류 | ① | ② | ③ | ④ |
| 8 | 자기주도적인 전공 및 교육과정 설계 | ① | ② | ③ | ④ |
| 9 | 창의성 개발을 위한 다양한 교육프로그램(교과목 포함) 제공 | ① | ② | ③ | ④ |

VIII. 다음은 대학 입학 후의 진로 관련 경험에 대한 문항입니다.

| | | |
|------------------------|--|-----------|
| 1 진로 교과목 | 진로 및 취업 관련 강좌(정규 교과 15주차)를 수강한 적이 있습니까? | ① 있다 ② 없다 |
| 2 진로 상담 | 상담가 또는 교수에게 진로 및 취업 관련 상담을 받은 적이 있습니까? | ① 있다 ② 없다 |
| 3 진로 프로그램 | 진로 및 취업 관련 프로그램에 참여한 적이 있습니까? | ① 있다 ② 없다 |
| 4 일 경험 | 인턴십 경험이 있습니까? | ① 있다 ② 없다 |

IX. 다음은 여러분의 일반적 사항에 대한 것입니다.

※ 모든 정보는 익명으로 처리되며, 연구의 목적으로만 사용됩니다.

※ 미응답이 한 문항이라도 있을 시, 분석에 사용할 수 없습니다. 빠짐없이 기입해주시기 바랍니다.

- 귀하의 나이는? (세)
- 귀하의 성별은 ① 남 ② 여
- 귀하의 학년은? ① 1학년 ② 2학년 ③ 3학년 ④ 4학년
- 귀하의 전공계열은? ★복수전공, 부전공 학생: 본인이 보다 흥미를 느끼는 계열에 표기하세요.
① 인문계열 ② 사회계열 ③ 자연계열 ④ 공학계열 ⑤ 기타()
- 귀하의 부모님 학력은?

| | | | | | |
|---|-------------|-----------|----------|---------|----------|
| 부 | ① 중학교 졸업 이하 | ② 고등학교 졸업 | ③ 전문대 졸업 | ④ 대학 졸업 | ⑤ 대학원 졸업 |
| 모 | ① 중학교 졸업 이하 | ② 고등학교 졸업 | ③ 전문대 졸업 | ④ 대학 졸업 | ⑤ 대학원 졸업 |
- 귀하의 현재까지의 평균 학점은 몇점 만점에 몇점입니까? 학점: (/ 만점)
★ 예: 3.5/4.5만점

- 설문에 끝까지 응답해주셔서 진심으로 감사드립니다 -

Abstract

A Multilevel Analysis of Student and Institutional Characteristics on Career Competencies of Undergraduate Students

By Jieun Jeong

*Dissertation for the Doctor of Philosophy in Education
in the Graduate school of Seoul National University, Korea, 2017*

Major Advisor: Chyul-Young Jyung, Ph, D.

The purpose of the study was to analyze the relationship among career competencies, student and institutional characteristics variables of undergraduate students. Specific objectives to accomplish the research goal were as follows: first, to assess whether there is any difference in the level of career competencies based on student and institutional level; second, to examine the effect of student and institutional variables on career competencies.

Student characteristics variables were composed of: gender; first-generation college student; self-efficacy; career aspiration; major commitment; student engagement; the level of career education participation and internship

experience. Institutional characteristics variables were composed of: university establishment type; university region; university average of first-generation college student; university average of career aspiration; university average of supportive environment; and university average of career education participation.

The survey was undertaken from October 20th to November 10th 2016 with a target sample population of 1,024 students from 32 university. Data was collected from 885 students belonging to 32 different university; showing a 86.4% return rate. 824 were used of analysis and concluded that 93.1% of questionnaire was valid.

The results of the study were summarized as follows. First, a significant between-group variance in career competencies existed. It was found that about 8.5% of the variance of career competencies is between different university while the remainder 91.5% is attributed to student level variance and random error. Second, in the regression with means-as-outcomes, university establishment type, university region; university average of first-generation college student; university average of career aspiration; university average of supportive environment; and university average of career education participation had a significant positive effect on career competencies. Third, in the random coefficient regression model, gender, first-generation college student, self-efficacy, career aspiration, major commitment, student engagement, internship experience had a significant positive effect on career competencies. On the other hand, the level of career education participation did not have a significant effect on career competencies. Fourth, the analysis of the interaction effect revealed that university region had a significant interaction effect on the relationship between career competencies and career commitment; the relationship between career competencies and student-faculty interaction. In addition, university average of career aspiration had a significant interaction effect on the relationship between career competencies and career

commitment.

The major conclusions drawn from the study were as follows. First, career competencies of undergraduate students showed a significant difference not only at the individual level but also at the institutional level, suggesting the necessity to pay more attention to student characteristics and institutional characteristics. Second, background characteristics, psychological characteristics, university life characteristics, and internship experience have a significant effects on career competencies of undergraduate students. This result implies that career competencies are developed in a multidimensional manner, so that university career support should be done more holistically. Third, structural characteristics of the university, the socio-cultural characteristics of the university, and supportive characteristics of the university have a significant effects on career competencies of undergraduate students. Universities should be able to expand their supportive environment and career education while helping students to succeed in their career by minimizing discrimination due to the structural and socio-cultural characteristics of the university. Universities should be able to expand their supportive environment and career education while helping students to succeed in their career by minimizing discrimination due to the structural and socio-cultural characteristics of the university. Fourth, the relationship between career competencies of undergraduate and student characteristics is controlled by institutional characteristics. The effect of these variables on institutional characteristics explains that institutional characteristics could work in a variety of contexts through student characteristics and interactions in career development and career support.

Recommendations for future research from the results are as follows: first, empirical studies on career competencies need to be accumulated constantly. Second, it is necessary to analyze microscopically the influence of undergraduate students on career competencies. Third, research on the

quantitative and qualitative measurement of career education in universities is needed. Fourth, career development strategy based on university life is needed for undergraduate students. Fifth, various efforts are needed to provide higher quality work experience to undergraduate students.

Key Words: Career Competencies, Multilevel Analysis, Hierarchical Linear Modeling(HLM)

Student Number: 2013-31011